ASESMEN PERKEMBANGAN ANAK USIA DINI

Dr. Sigit Purnama, M.Pd. • Maulidya Ulfah, M.Pd.I. • Errifa Susilo, M.Pd.
Rizka Amalia, M.Pd. • Mutmainnah, M.Pd.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN KALIJOGO
YOGYAKARTA – INDONESIA

ASESMEN PERKEMBANGAN ANAK USIA DINI

PENGURUS WILAYAH

LEMBAGA PENDIDIKAN MA'ARIF NAHDLATUL ULAMA

DAERAH ISTIMEWA YOGYAKARTA

ASESMEN PERKEMBANGAN ANAK USIA DINI

Dr. Sigit Purnama, M.Pd. ✖ Maulidya Ulfah, M.Pd.I.
Errifa Susilo, M.Pd. ✖ Mutmainnah, M.Pd.
Rizka Amalia, M.Pd.

Penerbit CV Multiartha Jatmika Yogyakarta

ASESMEN PERKEMBANGAN
ANAK USIA DINI

Penulis:
Dr. Sigit Purnama, M.Pd.
Maulidya Ulfah, M.Pd.I.
Errifa Susilo, M.Pd.
Mutmainnah, M.Pd.
Rizka Amalia, M.Pd.

Editor: M. Abdul Latif
Desainer sampul: Imam Nugroho
Layout: Imam Nugroho

ISBN 978-623-98144-6-5
Cetakan I, Desember 2021

Diterbitkan oleh:
CV Multiartha Jatmika Yogyakarta
Email: multiartha.jatmika@gmail.com

Anggota IKAPI
Daerah Istimewa Yogyakarta

Hak cipta yang dilindungi undang-undang.
Dilarang mengutip atau memperbanyak
sebagian atau seluruh isi buku tanpa izin
tertulis dari Penerbit.

Kata Pengantar

Alhamdulillah, walhamdulillah, tsummalhamdulillah atas rahmat dan hidayah Allah swt. penulisan buku yang berjudul 'Asesmen Perkembangan Anak Usia Dini' ini bisa selesai dan terbit. Buku ini dimaksudkan untuk mendukung pelaksanaan Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) atau Pendidikan Islam Anak Usia Dini (PIAUD), baik untuk mahasiswa calon guru yang sedang melaksanakan studi, para guru di sekolah, atau pun pihak lainnya yang concern terhadap pendidikan anak usia dini.

Sebagaimana yang kita ketahui, asesmen merupakan salah satu elemen penting dalam tubuh pengetahuan (*body of knowledge*) pendidikan anak usia dini. Pada sisi lain, masih ada ambiguitas terhadap kata penilaian, tidak sedikit yang memaknai kata penilaian sebagai evaluasi, dan ada juga yang memberikan arti penilaian sebagai asesmen. Buku ini memberikan penekanan bahwa penilaian sebagai asesmen. Asesmen adalah proses untuk memperoleh data dalam berbagai macam bentuk yang menjadi landasan dalam membuat pertimbangan-pertimbangan sebelum mengambil keputusan terkait hasil belajar anak. Sedangkan secara sederhana, asesmen adalah sebuah proses baik dengan pengukuran maupun tidak, proses ini bertujuan untuk mendapatkan informasi tentang karakteristik anak dengan mengacu pada aturan tertentu.

Anak-anak pada usia 0-6 tahun adalah masa keemasan (*golden age*), dimana daya serap otak anak berada pada titik optimal. Implementasi asesmen yang tepat dalam satuan praktik pendidikan anak usia dini akan membantu mengoptimalkan perkembangan enam aspek pada anak, yaitu

nilai agama dan moral, fisik motorik, kognitif, Bahasa, sosial emosional, dan seni.

Buku ini memberikan acuan dan panduan untuk pendidik, guru, mahasiswa, akademisi atau praktisi PAUD dalam memenuhi kebutuhan untuk memperkaya ilmu pengetahuan terkait Asesmen Perkembangan Anak Usia Dini. Buku ini memberikan gambaran yang jelas berkaitan dengan asesmen, keterkaitannya dengan perkembangan anak, asesmen formal dan asesmen informal, strategi asesmen dan pelaporan asesmen perkembangan anak.

Semoga dengan terbitnya buku ini dapat memberikan sumbangan untuk meningkatkan kualitas mutu pendidikan anak usia dini di Indonesia. Terlebih, di berbagai wilayah yang masih sulit terjangkau mobilitasnya. Buku ini diharapkan juga dapat menjadi pelengkap dalam pengembangan program PAUD dan para praktisi pendidikan PAUD lebih terfasilitasi dalam belajar keilmuan asesmen untuk perkembangan anak usia dini di Satuan PAUD, sehingga dapat diterapkan dalam proses pembelajaran dan penilaian pada peserta didik.

Selamat membaca, semoga bermanfaat.

Yogyakarta, November 2021

Penulis

Daftar Isi

Kata Pengantar v
Bab 1. Evaluasi, Asesmen dan Pengukuran 1
A. Evaluasi, Asesmen dan Pengukuran 1
B. Urgensi Asesmen Perkembangan Anak 4
C. Tujuan Asesmen 5
D. Prinsip Asesmen Perkembangan Anak 9
Bab 2. Teori Perkembangan Anak 15
A. Pertumbuhan Fisik 15
B. Teori Perkembangan Motorik 16
C. Perkembangan Kognitif 21
D. Teori Kognitif Sosial-Budaya Vygotsky 23
E. Teori Pemrosesan Informasi 24
F. Teori Perkembangan Psikososial Erik Erikson 25
G. Teori Perkembangan Moral 29
H. Teori Perkembangan Bahasa 34
I. Teori Kecerdasan Majemuk Howard Gardner 44
Bab 3. Asesmen Formal Pendidikan Anak Usia Dini 47
A. Konsep Asesmen Formal 47
B. Karakteristik Asesmen Formal 48
C. Macam-Macam Asesmen Formal 49
D. Karakteristik dan Penggunaan Hasil Tes Terstandar 50
E. Keuntungan dan Kekurangan Tes Terstandar 52
Bab 4. Asesmen Informal Pendidikan Anak Usia Dini 53
A. Konsep Asesmen Informal 53
B. Kelemahan dan Kelebihan Asesmen Informal 53
C. Macam-Macam Asesmen Informal 54
Bab 5. Integrasi Asesmen Pendidikan Anak Usia Dini 65
A. Pengembangan Pendidikan Anak Usia Dini 65

B. Penggunaan Teknologi dalam Asesmen 85
Bab 6. Strategi Asesmen Berbasis Kinerja 87
Bab 7. Strategi Asesmen Berbasis Kompetensi..... 91
A. Asesmen Berbasis Kurikulum..... 91
B. Asesmen Berbasis Permainan..... 100
C. Asesmen Dinamis..... 110
D. Asesmen Berbasis Proyek 117
E. Asesmen Berbasis Portofolio 125
Bab 8. Asesmen dalam Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak (STPPA) 131
A. Asesmen Perkembangan Nilai Agama Dan Moral 131
B. Asesmen Perkembangan Fisik Motorik..... 138
C. Asesmen Perkembangan Kognitif 146
D. Asesmen Perkembangan Bahasa 157
E. Asesmen Perkembangan Sosial-Emosional 162
F. Asesmen Perkembangan Seni..... 178
Bab 9. Pelaporan Hasil Asesmen..... 183
Daftar Pustaka 195
Biodata Penulis 212

Bab 1. Evaluasi, Asesmen dan Pengukuran

A. Evaluasi, Asesmen dan Pengukuran

Buku ini menggunakan konsep-konsep pokok yang akan dijelaskan di awal pembahasan, yaitu evaluasi, asesmen, dan pengukuran. Hamzah B. Uno memberikan definisi asesmen yang terbagi menjadi dua definisi yaitu secara umum dan secara khusus. Keduanya memiliki makna proses pengamatan terhadap hasil belajar peserta didik, dalam definisinya. Secara umum, *assessment* adalah proses untuk memperoleh data dalam bentuk apapun yang menjadi dasar pengambilan keputusan tentang hasil belajar siswa. Sedangkan secara sederhana, *assessment* adalah sebuah proses baik dengan pengukuran maupun tidak, proses ini bertujuan untuk mendapatkan informasi tentang karakteristik siswa dengan mengacu pada aturan tertentu. *Assessment* sebagai penilaian terhadap perkembangan peserta didik, juga didefinisikan oleh Hill dan Ruptic dalam Basuki, yaitu suatu proses untuk mengumpulkan bukti dan dokumentasi pembelajaran dan pertumbuhan anak. Menurut Basuki dan Hariyanto definisi tersebut menunjukkan keterkaitan definisi antara istilah asesmen dan evaluasi yang biasanya digunakan sebagai cara pelaporan perkembangan peserta didik kepada orang tua.

Asosiasi Nasional Pendidikan Anak (Morrison, 2008) menjelaskan tentang penilaian yakni proses mengamati, mencatat, dan mendokumentasikan apa yang dilakukan anak, dan bagaimana mereka melakukannya sebagai dasar untuk berbagai keputusan yang memengaruhi anak. Proses penilaian meliputi berbagai langkah, seperti mengumpulkan data tentang perkembangan dan pembelajaran anak, menentukan pentingnya program dalam membuat penilaian tentang

tujuan program, memasukkan informasi ke dalam perencanaan untuk anak dan program, dan menyampaikan temuan kepada orang tua atau keluarga anak dan pihak terkait lainnya. Para Pihak. Morrison (2008) juga menekankan bahwa penilaian kemajuan anak diintegrasikan dengan kurikulum dan pembelajaran. Bab 5 dan 6 buku ini membahas tentang bagaimana menerapkan penilaian yang terintegrasi dengan kurikulum dan pembelajaran.

Berdasarkan hal ini, maka penilaian tidak hanya sebagai pengamatan terhadap perkembangan atau hasil belajar anak, namun juga sebagai pengamatan terhadap program belajar yang diberikan kepada peserta didik. Hal ini dapat disebut sebagai evaluasi program pembelajaran. Pengertian penilaian sebagai evaluasi program belajar didukung oleh pendapat Brewer dalam Patmonodewo, bahwa penilaian adalah sistem evaluasi yang digunakan dalam pembelajaran dan bersifat menyeluruh, guna menentukan kualitas suatu program. Griffin dan Nix dalam Yus, juga menjelaskan bahwa penilaian adalah aktivitas dalam pembelajaran sebagai pertimbangan untuk menentukan nilai dalam suat progam penddikan.

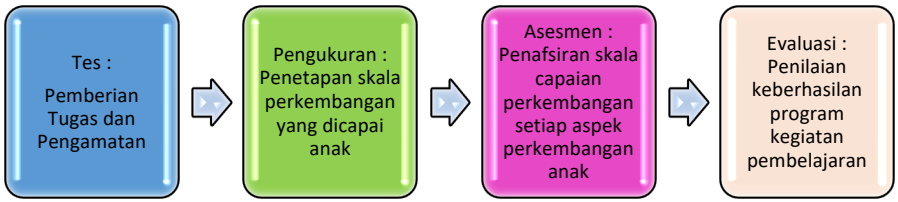
Kesimpulan yang dapat disusun dari beberapa kajian istilah penilaian, asesmen dan evaluasi adalah bahwa istilah asesmen dan evaluasi sama-sama mengandung arti penilaian, tapi objek yang dinilai berbeda. Asesmen merupakan wujud dari kegiatan penilaian yang mengamati perkembangan peserta didik, setelah menempuh program pembelajaran yang telah dirancang dan dilaksanakan oleh guru. Jika istilah asesmen tersebut dikaitkan dengan bidang pendidikan anak usia dini, maka istilah asesmen lebih sesuai disebut asesmen perkembangan anak. Ini juga didukung pendapat Yuliani, bahwa menurutnya penilaian perkembangan anak pada pembelajaran anak usia dini pada dasarnya lebih tepat disebut dengan asesmen perkembangan. Oleh karena itu, asesmen perkembangan anak adalah suatu rangkaian kegiatan pembelajaran yang bertujuan mengumpulkan informasi mengenai perkembangan anak melalui suatu proses yang terdiri dari kegiatan pengamatan, pencatatan, penganalisisan

dan penafsiran, setelah anak menempuh program kegiatan pembelajaran yang telah dirancang dan dilaksanakan oleh guru. Sedangkan istilah evaluasi lebih tepat disebut sebagai wujud dari kegiatan penilaian terhadap kualitas suatu program pembelajaran yang telah dirancang dan dilaksanakan oleh guru, dengan mempertimbangkan hasil asesmen perkembangan anak.

Keterkaitan istilah tes, pengukuran, penilaian, asesmen dan evaluasi tergambar dalam penjelasan Griffin dan Nix, bahwa kelima istilah tersebut bersifat hirarki. Tes, bahkan non tes, merupakan suatu instrumen yang dijawab oleh peserta didik, dan hasilnya dijadikan sebagai pengukuran. Pengukuran yang dilakukan ini, melalui proses membandingkan hasil tes dengan suatu kriteria. Penilaian dilakukan dalam kegiatan asesmen dan evaluasi. Asesmen menjelaskan dan menafsirkan hasil pengukuran, sedangkan evaluasi penetapan nilai atau implikasi suatu program kegiatan.

Tes merupakan seperangkat tugas yang harus dikerjakan atau sejumlah pertanyaan yang harus dijawab oleh peserta didik untuk mengukur tingkat penguasaan dan pemahaman peserta didik terhadap suatu materi sesuai dengan tujuan pembelajaran. Dengan kata lain bahwa tes adalah alat ukur yang digunakan dalam asesmen pembelajaran. Namun pada dasarnya untuk mengukur tingkat pemahaman peserta didik, tidak hanya dengan metode tes, tapi juga bisa menggunakan metode non tes. Pada pendidikan anak usia dini, metode non tes ini yang lebih tepat untuk digunakan. Metode non tes yang digunakan dalam pendidikan anak usia dini bertujuan untuk mengetahui tingkat perkembangan anak, sehingga instrumen yang digunakan dalam metode ini berupa penugasan dan pengamatan. Pengukuran adalah upaya untuk pemberian angka terhadap suatu karakteristik atau perilaku sesuai dengan aturan tertentu. Menurut Uno dan Koni, hasil pengukuran selalu berupa angka. Pada bidang pendidikan anak usia dini, kegiatan pengukuran ini sebagai hasil dari proses pemberian tugas dan pengamatan, sehingga hasil pengukuran bukan berupa angka melainkan

dapat berupa skala capaian perkembangan. Skala capaian perkembangan tersebut terdiri dari Belum Berkembang, Mulai Berkembang, Berkembang Sesuai Harapan, dan Berkembang Sangat Baik.



Gambar 1.1 Keterkaitan Istilah dalam Penilaian Pendidikan Anak Usia Dini

B. Urgensi Asesmen Perkembangan Anak

Hasil asesmen perkembangan anak acuan untuk melakukan refleksi pembelajaran dan perlakukan selanjutnya untuk perkembangan anak. Perlakuan selanjutnya disini dimaknai sebagai tindakan pembelajaran yang selanjutnya dapat dilakukan oleh pendidik untuk mengembangkan kemampuan anak berdasarkan tingkat pencapaian perkembangan anak yang telah diamati melalui hasil asesmen. Hal ini senada dengan Latif (2013: 167) bahwa terdapat penilaian reflektif yaitu penilaian atau evaluasi yang dilakukan guru untuk mempertimbangkan efektivitas suatu perencanaan program atau kegiatan atau sasaran. Evaluasi dalam aktivitas pembelajaran di Satuan PAUD memiliki tujuan untuk menganalisis efektivitas sebagai bagian dari tercapai Rencana Kerja Tahunan (RKT), mengukur sejauhmana standar keberhasilan dalam RKT maupun kurikulum yang mencakup juga supervisi penilaian dalam pembelajaran, administrasi kelompok maupun supervisi kinerja pendidik.

Arti penting dilakukan asesmen perkembangan anak berdampak pada berbagai pihak, yaitu pada anak itu sendiri, keluarga dalam hal ini orang tua, pendidik, program kegiatan pembelajaran, dan masyarakat. Menurut Morrison (2008) asesmen itu penting karena berbagai prosedur penilaian kemajuan anak yang digunakan memiliki beberapa fungsi, yaitu:

1. Merancang pembelajaran masing-masing anak dan kelompok,
2. Berkomunikasi dengan orang tua atau keluarga anak,
3. Mengidentifikasi anak yang mungkin membutuhkan perlakuan atau intervensi khusus, dan
4. Menginformasikan perkembangan program pendidikan anak usia dini.

C. Tujuan Asesmen

Berdasarkan pemikiran bahwa asesmen untuk tujuan berbeda tentu membutuhkan alat yang berbeda, Nutbrown (2006) mengusulkan 3 tujuan pokok asesmen, yaitu asesmen untuk pengajaran dan pembelajaran (*assessment for teaching and learning*); asesmen untuk manajemen dan akuntabilitas (*assessment for management and accountability*); dan asesmen untuk penelitian (*assessment for research*). Penilaian untuk pengajaran dan pembelajaran didefinisikan sebagai proses mengidentifikasi rincian pengetahuan, keterampilan, dan pemahaman anak untuk membangun gambaran terperinci tentang perkembangan anak dan kebutuhan belajar berikutnya.

Penilaian untuk manajemen dan akuntabilitas lebih suka skor daripada akun naratif pembelajaran anak-anak. Penilaian tersebut termasuk sistem Penilaian Baseline yang mengukur kemajuan anak-anak dalam tujuan yang telah ditentukan (SCAA, 1997) dan memungkinkan 'nilai tambah' oleh sekolah untuk dihitung. Penilaian untuk penelitian mencakup penilaian tersebut (dan seringkali tes 'skala' yang melibatkan hasil numerik) yang digunakan secara khusus dalam proyek-proyek penelitian di mana langkah-langkah yang dikelola cepat diperlukan dan di mana diperlukan keseragaman pendekatan. Salah satu contohnya adalah Profil Pengembangan Literasi Dini Sheffield (Nutbrown, 1997) yang dikembangkan untuk mengukur aspek literasi awal anak usia 3-5 tahun. Masing-masing tujuan tersebut memiliki karakteristik yang berbeda-beda, sebagai berikut.

Tabel 1.1 Karakteristik Tujuan Asesmen

Asesmen untuk Pengajaran dan Pembelajaran	Asesmen untuk Manajemen dan Akuntabilitas	Asesmen untuk Penelitian
Fokus pada individu	Fokus pada kelompok usia	Fokus pada sampel
Peduli dengan detail tentang masing-masing pelajar	Prihatin dengan sampel kinerja kelompok	Prihatin dengan kinerja sampel
Sedang berlangsung	Terjadi dalam jangka waktu tertentu	Berlangsung pada titik yang direncanakan dalam sebuah penelitian
'Membutuhkan waktu selama'	Diadministrasikan secara singkat atau diselesaikan dari penilaian sebelumnya untuk pengajaran	Bisa singkat, tergantung penilaian dan umur
Tidak perlu hasil numerik menjadi bermakna	Hasil numerik memberikan makna	Hasil numerik seringkali penting
Terbuka	Seringkali terdiri dari daftar item yang tertutup	Seringkali terdiri dari item yang ditutup
Menginformasikan langkah-langkah pengajaran selanjutnya	Menginformasikan strategi dan kebijakan manajemen	Menginformasikan keputusan dan temuan penelitian—mengukur hasil
Informasi terutama berkaitan dengan individu	Informasi terutama berkaitan dengan kelas, kelompok, pengaturan atau area	Informasi berkaitan dengan sampel, bukan untuk individu atau sekolah
Diperlukan penilaian untuk setiap anak	Beberapa kasus yang hilang diizinkan	Beberapa kasus yang hilang diizinkan
Tujuan utamanya adalah mengajar	Tujuan utamanya adalah akuntabilitas	Tujuannya adalah untuk menambah pengetahuan

Hanya berguna jika informasi digunakan untuk membimbing pengajaran	Hanya bermanfaat jika dibandingkan dengan hasil lain (dari kohort lainnya)	Hanya bermanfaat sebagai bukti keefektifan studi penelitian
Membutuhkan wawasan profesional tentang pembelajaran anak-anak	Membutuhkan kompetensi dalam administrasi tes	Membutuhkan kompetensi dalam administrasi tes
Tergantung pada hubungan yang mapan dengan masing-masing anak untuk menjadi efektif	Dapat menarik informasi yang diperoleh melalui interaksi dengan masing-masing anak, tetapi tidak tergantung pada hubungan	Seringkali tidak membutuhkan hubungan sebelumnya tetapi kemampuan untuk membangun hubungan dengan anak pada saat penilaian
Membutuhkan pengembangan dan pengalaman profesional yang berkelanjutan	Membutuhkan sesi pelatihan singkat. Belajar ujian dan latihan	Membutuhkan sesi pelatihan singkat. Belajar ujian dan latihan.

Asesmen memiliki beberapa tujuan dan dapat meningkatkan kualitas pembelajaran guru dan anak. Morrison (2008) merumuskan tujuan asesmen sebagai berikut.

Tabel 1.2 Tujuan Asesmen

Aspek	Tujuan
Anak	1. Mengenali apa yang diketahui anak 2. Mengenali kebutuhan khusus pada anak 3. Dapat menjadi pertimbangan dalam mememberikan penempatan pada anak yang sesuai 4. Menentukan kurikulum yang sesuai untuk memenuhi kebutuhan masing-masing anak

	5. Mengarahkan anak dan keluarganya kepada program dan Lembaga agar mendapatkan layanan tambahan yang relevan
Keluarga	1. Sebagai bentuk komunikasi dengan orang tua dalam menyampaikan informasi tentang pembelajaran dan kemajuan pada anak 2. Untuk menghubungkan kegiatan Lembaga PAUD dengan kegiatan di rumah
Program PAUD	1. Membuat keputusan tentang apa yang baik dan yang tidak baik bagi anak 2. Menentukan seberapa baik dan sampai sejauh mana program dan layanan yang diterima anak bermanfaat dan sesuai bagi mereka
Guru PAUD	1. Menyususn rencana pembelajaran (RPPH) yang lengkap baik kegiatannya maupun tujuan dari pembelajaran tersebut. 2. Menentukan materi yang akan disampaikan 3. Memahami kebutuhan anak 4. Memahami keterampilan masing-masing anak. 5. Mendesain ulang dalam manajemen kelas 6. Mengelompokkan pembelajaran agar lebih menarik dan menyenangkan 7. Sebagai bahan pertimbangan dalam menenyukan keputusan tentang bagaimana menjalankan proses pembelajaran 8. Meningkatkan proses pembelajaran 9. Mengkomunikasikan kepada orangtua tentang perkembangan anak, kemajuannya dan prestasi anak 10. Meningkatkan kualitas pembelajaran
Masyarakat	1. Menginformasikan prestasi anak kepada masyarakat 2. Menyediakan informasi tentang prestasi anak di sekolah 3. Memberi landasan kebijakan publik, seperti peraturan, rekomendasi, dan pernyataan

D. Prinsip Asesmen Perkembangan Anak

Begitu pentingnya mengases perkembangan dan pembelajaran anak usia dini, NAEYC (dalam Krogh & Morehouse, 2014) menyarankan prinsip-prinsip berikut ini untuk diperhatikan dalam asesmen.

1. Asesmen haruslah strategis dan terarah. Paling tidak ada 4 (empat) tujuan utama asesmen, yaitu (a) perencanaan dan adapatasi di dalam kurikulum dalam mencukupi kebutuhan anak usia dini baik dalam aspek perkembangan maupun pembelajarannya, (b) memudahkan guru dan orangtua memantau kemajuan pada anak, (c) mengevaluasi dan meningkatkan efektivitas program, dan (4) seleksi dan indentifikasi anak-anak yang berpontensi cacat atau berkebutuhan khusus.
2. Asesmen haruslah sistematis dan berkelanjutan. Lembaga PAUD hendaknya memiliki rencana asesmen yang ditulis dengan jelas, terorganisir dengan baiak, lengkap, dan terorganisir. Lebih dari itu, kepala, guru, tenaga kependidikan, dan orangtua harus memahami rencana itu dengan baik. Selain itu, asesmen haruslah dilakukan secara berkala dan dilakukan oleh guru yang terlatih.
3. Asesmen harus terintegrasi dengan pembelajaran dan kurikulum. Keterpaduan antara asesmen, pengembangan Lembaga, dan tujuan pembelajaran akan bermanfaat untuk memperbaiki rencana pembelajaran, pelaksanaan kegiatan kurikuler, mengubah pengaturan ruang, dan pengembangan sumber daya lainnya.
4. Asesmen harus valid dan dapat diandalkan. Validitas menunjukkan bahwa alat asesmen mengukur apa yang diklaim untuk diukur. Jika alat asesmen memiliki keandalan tinggi, maka akan menghasilkan hasil yang sama atau mirip jika diberikan berulang kali.
5. Asesmen harus dikomunikasikan dan dibagikan. Lembaga PAUD seharusnya secara teratur membagikan hasil asesmen kepada orangtua tentang kemajuan yang dicapai anak-anak mereka di semua aspek perkembangan dan prestasi akademik.

Kelima prinsip tersebut dapat diimplementasikan dengan cara-cara sebagaiman dalam tabel berikut (Adaptasi dari Copple & Bredekamp, dalam Krogh & Morehouse, 2014).

Tabel 1.3 Implementasi Prinsip dalam Asesmen

PRINSIP ASESMEN	METODE PENERAPAN
Asesmen haruslah strategis dan terarah	1. Asesmen dilakukan secara sistematis 2. Hasil asesmen digunakan untuk mengubah kurikulum agar memenuhi kebutuhan anak-anak 3. Guru mendiagnosis atau memberi label anak setelah melakukan asesmen berkali-kali 4. Seleksi dilakukan secara berkala agar anak-anak mendapatkan intervensi secara cepat 5. Tes digunakan bukan untuk menahan anak-anak berada di ruang kelas perbaikan.
Asesmen haruslah sistematis dan berkelanjutan	1. Membuat rencana asesmen 2. Screning dilakukan berulang-ulang karena anak-anak berada pada masa pertumbuhan dan perkembangan yang cepat 3. Asesmen dilakukan secara rutin 4. Sebelum melakukan tes guru dilatih terlebih dahulu
Asesmen harus terintegrasi dengan pembelajaran dan kurikulum	1. Asesmen focus pada tujuan yang ada dalam kurikulum 2. Asesmen juga fokus pada asoek-aspek yang mendukung kurikulum dan pengembangan kurikulum 3. Hasil asesmen disimpan dan digunakan untuk perbaikan dan pengembangan 4. Guru mengases untuk memberi tahu anak-anak apakah mereka mengerti atau tidak, bukan benar atau salah.

Asesmen harus valid dan dapat diandalkan	1. Alat yang digunakan untuk mengases harus dipastian terlebih dahulu validitas dan reliabilitasnya 2. Menggunakan metode-metode asemen yang sesuai dengan anak-anak 3. Masukan orangtua harus diterima dan dihormati
Asesmen harus dikomunikasikan dan dibagikan	1. Memberitahukan hasil asesmen kepada orangtua 2. Laporan perkembangan diberikan kepada orangtua secara lengkap dan komprehensif.

Selain itu, dalam Standar Nasional PAUD yang tercantum dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 137 tahun 2014 disebutkan prinsip-prinsip asesmen sebagai berikut.

1. Prinsip edukatif yakni di dalam penilaian dapat memotivasi anak untuk mencapai standar dari aspek perkembangan yang lebih optimal.
2. Prinsip otentik adalah penilaian harus memiliki orientasi saat melakukan aktivitas bermain dan belajar dalam proses pembelajaran yang dapat berkesinambungan dan hasilnya dapat mencerminkan kemampuan anak pada saat melaksanakan proses pembelajaran di dalam Satuan PAUD.
3. Prinsip objektif yakni penilaian yang harus sesuai pada standar indikator ketercapaian perkembangan dan bebas dari segala pengaruh subjektivitas penilai dan yang dinillai baik dari dalam diri sendiri maupun dari pihak luar.
4. Prinsip akuntabel yakni pelaksanaan penilaian harus sesuai dengan kriteria dan prosedur yang jelas serta sudah ditetapkan pada saat sebelum pembelajaran inti dimulai.
5. Prinsip transparan, yaitu penilaian harus sesuai prosedur dan hasilnya dapat diakses oleh semua pihak yang berkepentingan demi kemajuan anak yang dinilai tersebut.

Shepard, Kagan, dan Wurtz (dalam Morrison, 2008) merekomendasikan prinsip-prinsip umum yang seharusnya menjadi pedoman membuat kebijakan dan praktik asesmen anak, yaitu:

1. Asesmen harus harus bermanfaat bagi anak, meskipun sulit untuk memperoleh informasi yang akurat dari anak. Evaluasi harus mempunyai manfaat yang jelas dan bermanfaat dalam memberikan pelayanan langsung kepada anak dan dalam meningkatkan mutu pendidikan.
2. Asesmen harus rinci untuk tujuan tertentu dan harus dapat dipertanggungjawabkan, valid dan baik untuk tujuan itu. Peringkat yang dirancang untuk satu tujuan tidak valid jika digunakan untuk tujuan lain.
3. Kebijakan asesmen harus dirancang dengan kesadaran bahwa keandalan dan kebermaknaan penilaian meningkat dengan bertambahnya usia anak. Semakin muda anak, semakin sulit untuk mendapatkan data penilaian yang andal dan benar. Sangat sulit untuk secara akurat menilai kemampuan kognitif anak sebelum usia enam tahun. Karena masalah reliabilitas dan validitas, beberapa jenis penilaian harus ditunda sampai anak besar, sementara jenis penilaian lainnya dapat dilakukan, tetapi dengan pengamanan tertentu.
4. Asesmen harus sesuai dengan usia anak dalam hal isi dan metode pengumpulan data. Asesmen anak harus mencakup semua aspek perkembangan dan pendidian usia dini, termasuk kesehatan fisik dan perkembangan motorik, perkembangan sosial dan emosi, pendekatan pembelajaran, perkembangan bahasa, dan pengetahuan umum dan pengetahuan kognitif. Metode asesmen harus mengenali bahwa anak membutuhkan lingkungan yang telah dikenal untuk menunjukkan kemampuannya. Menuliskan dalam kertas sulit dilakukan anak untuk menunjukkan apa yang mereka ketahui.
5. Asesmen harus sesuai dengan usia berkenaan dengan isi dan metode pengumpulan data. Penilaian anak harus mencakup semua aspek perkembangan dan pendidikan anak usia dini, termasuk kesehatan fisik dan perkembangan motorik, perkembangan sosial dan

emosional, pendekatan pembelajaran, perkembangan bahasa, dan pengetahuan umum dan kognitif. Metode penilaian harus memperhitungkan bahwa anak-anak membutuhkan lingkungan yang akrab untuk menunjukkan keterampilan mereka. Menulis di atas kertas sulit bagi anak-anak untuk menunjukkan apa yang mereka ketahui.

6. Orang tua harus menjadi sumber informasi asesmen serta pendengar untuk evaluasi. Karena ada potensi kesalahan penilaian, penilaian harus mencakup berbagai sumber, terutama laporan dari orang tua dan guru. Hasil penilaian harus dibagikan kepada orang tua sebagai bagian dari proses berkelanjutan yang melibatkan orang tua dalam pendidikan anak mereka.

Selain itu, untuk menilai kekuatan, kemajuan, dan kebutuhan anak, Morrison (2008) menyarankan kepada para guru hendaknya menggunakan cara-cara penilaian sebagai berikut.

1. Penilaian hendaknya disesuaikan dengan perkembangan anak,
2. Penilaian hendaknya peka terhadap budaya dan bahasa anak,
3. Penilaian hendaknya berkaitan dengan kegiatan anak-anak sehari-hari,
4. Penilaian hendaknya didukung oleh perkembangan profesional,
5. penilaian hendaknya melibatkan keluarga,
6. Penilaian hendaknya berkaitan dengan tujuan spesifik yang bermanfaat bagi anak,
7. Guru hendaknya membuat keputusan yang benar menyangkut pembelajaran dan pengajaran,
8. Guru hendaknya mengidentifikasi urusan yang mungkin membutuhkan intervensi bagi masing-masing anak,
9. Guru hendaknya membantu program meningkatkan intervensi pendidikan dan perkembangannya.

Bab 2. Teori Perkembangan Anak

Sebelum melakukan proses pengamatan terhadap perkembangan anak, perlu diketahui dan dipahami adalah teori perkembangan anak. Setiap individu sejak dalam kandungan sampai anak dewasa akan mengalami pertumbuhan untuk perubahan secara kuantitas dan perkembangan untuk perubahan secara kualitas. Perkembangan ini berlangsung secara bertahap, sedangkan tahapan perkembangan ini perlu dipahami oleh setiap pendidik, agar memahami kebutuhan anak pada setiap tahapan usianya sebagai dasar pertimbangan untuk melakukan pengamatan sebagai bentuk kegiatan asesmen perkembangan anak.

Tahapan-tahapan perkembangan yang dikaji berdasarkan teori dari para ahli antara lain adalah aspek biologis atau disebut juga sebagai aspek pertumbuhan fisik motorik, perkembangan dari motorik anak, aspek perkembangan kognitif, perkembangan pada aspek psikososial, perkembangan moral dan kecerdasan majemuk.

A. Pertumbuhan Fisik

Anak usia dini dalam masa usia 0 sampai 6 tahun mengalami pertumbuhan fisik yang sangat cepat. Perubahan fisik yang terjadi merupakan perubahan yang ada di dalam tubuh diantaranya adalah system syaraf, organ-organ panca indera, pertambahan berat badan, tinggi badan maupun lingkar kepala. Karakteristik pertumbuhan fisik setiap anak bisa berbeda, namun pola pertumbuhannya sama.

Pola pertumbuhan fisik pada umumnya adalah pola *cephalocaudal* dan pola *proximodistal*. Pola *cephalocaudal* adalah pola pertumbuhan dari atas ke bawah adalah proses pertumbuhan dari ujung kepala sampai ujung

kaki. Pola *proximodistal* adalah pola pertumbuhan yang dimulai berasal pusat badan ke arah luar (Santrock, 2002: 159).

B. Teori Perkembangan Motorik

Pengembangan ketrampilan motorik anak usia dini perlu memperhatikan tahapan perkembangannya terlebih dulu. Menurut Rudiyanto, terdapat lima tahapan perkembangan motorik pada anak usia dini, yaitu *imitation, manipulation, prestition, articulation, naturalisation*.

1. Tahap *imitation* atau peniruan, merupakan tahapan dimana anak memberikan respon terhadap hal yang dilihat, didengar, dan dialamainya melalui pengamatan. Respon yang diberikan anak adalah gerakan serupa dari hal yang menjadi pengamatannya.
2. Tahap *manipulation* atau menggunakan konsep, yang menekankan pada perkembangan yang menunjukkan kemampuan mengikuti pengarahan, menampilkan gerakan-gerakan yang telah dipilih, dan setelah melalui latihan, anak dapat melakukan gerakan-gerakan yang tetap. Contoh dari tahapan kedua ini adalah anak dapat melakukan gerakan senam yang dipandu oleh guru, dan anak dapat memasukkan bola ke dalam keranjang.
3. Tahap *Prestition* atau ketelitian, yaitu anak membutuhkan kecermatan atau ketelitian dalam melakukan suatu penampilan gerakan. Contohnya adalah anak dapat berjalan dengan seimbang di atas papan titian.
4. Tahap *articulation* atau perangkaian, yaitu tahapan yang mencakup rangkaian gerakan yang berurutan. Pada tahap selanjutnya, gerakan yang dapat distimulasi merupakan koordinasi gerakan-gerakan yang berkesinambungan secara tepat dan konsisten. Contoh perkembangan motorik pada tahap keempat ini adalah anak dapat mendrible, menggiring dan mengoper bola.
5. Tahap *naturalisation* atau kewajaran. Tahapan ini menunjukkan perkembangan motorik yang stabil, gerakan yang ditampilkan pada tahapan ini adalah gerakan rutin yang luwes dan tidak membutuhkan

energi berlebih baik secara fisik maupu psikis. Contoh adalah anak dapat bermain bola, berenang, dan bersepeda.

Dimensi perkembangan motorik terdiri dari motorik halus dan motrik kasar. Perkembangan motorik dikaitkan dengan perubahan cara orang menggunakan tubuh mereka. Anak dalam rentang usia dini masih perlu aktif melakukan berbagai aktivitas. Kebutuhan anak untuk mempraktikkan berbagai kegiatan motorik diperlukan untuk stimulasi kekuatan otot-otot untuk lebih terampil dalam pembelajaran seperti untuk belajar menggambar dan menulis. Perkembangan motorik kasar lebih mulai berkembang duluan daripada motorik halus. Pengendalian dalam mengontrol otot diawali dengan kontrol otot kepala dan tangan baru kemudian kontrol otot kaki. Anak mampu menggerakkan otot yang dimilikinya seperti otot tangan sebelum dapat mengontro otot yang lain untuk melaksanakan tugas seperti memotong dengan gunting dan menulis dengan menulis dan memotong dengan gunting. (Sujiono, 2013: 68).

Perkembangan motorik anak usia 1-3 tahun dipengaruhi oleh kondisi fisik anak. Kondisi fisik bayi yang sehat akan memiliki perilaku yang aktif dan memiliki keingingan yang kuat menjelajahi lingkungan sekitarnya. Aktivitas yang sering muncul pada bayi adalah pada gerakan refleks, yaitu gerakan yang muncul dengan tidak diserta koordinasi pada pusat syaraf. Bayi memiliki 2 macam gerakan refleks yairu permanen dan refleks (Indrijati, 2016: 28).

1. Gerakan refleks permanen pada bayi, yang terdiri dari:
    a. Bola mata melebar apabila terkena sinar yang redup dajika terkena pancaran sinar. Pancaran sinar redup akan membuat bola mata melebar, namun pancaran sinar terang, akan membuat bola mata atau dahi mengerut, bahkan cenderung menutup mata dengan segera.
    b. Mata langsung mengedip jika terkena cahaya yang kuat
    c. Paru-paru akan menarik oksigen ke dalam dan seketikanya mengeluarkan karbondioksida.

d. Kaki secara refleks akan menendang di permukaan saat diletakkan pada suatu pijakan.
e. Bayi memilik akan menyemburkan lendir bening dari mulutnya apabila menelan benda asing.
f. Bayi memiliki yang akan mengeluarkan udara apabila ada benda asing.
g. Bayi memiliki refleks sering memasukkan benda ke dalam mulut bayi.

2. Gerakan refleks sementara pada bayi, yang terdiri dari:
   a. Apabila bagian telapak kaki menyentuh sesuatu maka dia akan *Babinski*, yaitu jari kaki bayi akan mekar dan telapak kaki akan tertelungkup.
   b. Gerakan menoleh yaitu gerakan kepala dan mulut untuk menoleh pada segala sesuatu yang distimulasi dengan benda yang berada di dekat mulutnya.
   c. Reflek untuk meneguk yaitu dengan ditandai adanya gerakan atau upaya untuk meneguk cairan.
   d. Berenang yakni gerakan mengkombinasikan tangan dan kaki untuk mengembangkan kemampuan renang kalau bayi berada di dalam air.
   e. *Tonick neck* merupakan gerakan kepala untuk menoleh ke samping apabila di samping kepala bayi diletakkan benda-benda yang dianggap sensitif bagi bayi.
   f. Apabila ada sentuhan yang mengena pada tangannya maka refleks gerakan tangannya menggenggam.
   g. *Moro* merupakan suatu gerakan tangan dengan terbuka dan jari-jari mengembang apabila alas yang menyangga badan bayi dipindah atau ditarik.
   h. Penempatan merupakan gerakan dari telapak kaki untuk menapak pada suatu tempat tertentu.
   i. Gerakan secara refleks dalam melangkahkan kaki bayi ke depan

Sedangkan perkembangan motorik kasar dan motorik halus pada anak usia 1-3 tahun antara lain adalah :

1. Anak dapat memegang benda dan mencoret-coret.
2. Anak dapat menggambarkan orang mencakup badan, lengan dan kaki.
3. Anak dapat menghitung jari-jarinya.
4. Anak dapat merangkak kemudian berjalan.
5. Anak dapat melompat, meloncat dan menari.
6. Anak dapat melempar dan menendang bola.

Perkembangan lebih lanjut untuk anak-anak antara usia 3 dan 5 tahun. Anak-anak dalam kelompok usia ini mulai memiliki kekuatan fisik, tetapi fokus konsentrasi mereka pendek. Anak-anak cenderung beralih dari satu aktivitas ke aktivitas lainnya. Anak-anak berusia 5 tahun memiliki kemampuan lebih lama untuk berkonsentrasi dan aktivitas fisik yang lebih berat.

Tahapan perkembangan motorik untuk anak usia 3-5 tahun antara lain adalah :

Tabel 2.1 Perkembangan Motorik Anak Usia 3-5 Tahun

USIA ANAK	PERKEMBANGAN MOTORIK
3 Tahun	1. Anak dapat mengayunkan kaki ke depan dan belakang saat menendang bola. 2. Anak dapat bermain bola dengan melambungkan, menangkap dan mendekapnya di dada. 3. Anak dapat menarik, mendorong dan naik sepeda roda tiga. 4. Anak dapat naik papan luncur tanpa bantuan. 5. Anak dapat bermain bola dan merangkai 9-10 bola seperti membangun menar. 6. Anak dapat menjiplak garis dengan horizontal, vertical dan juga silang. 7. Anak dapat menjiplak bentuk lingkaran. 8. Anak dapat mengerjakan tugas dengan menggunakan kedua tangannya.

	9. Anak dapat memotong kertas dengan gunting dan terampil memegang kertas dengan satu tangan 10. Anak dapat berdiri selama 5-10 detik dengan satu kaki 11. Anak dapat berdiri di atas kaki yang lain selama beberapa waktu 12. Anak dapat naik dan turun tangga dengan bergantian dan pegangan tangga 13. Anak dapat terampil berlari dengan berputar-putar 14. Anak dengan 2 kaki dapat melompat selama 4 kali. 15. Anak dapat melompat dengan satu kaki
4 Tahun	1. Anak dapat berdiri selama 10 detik di atas satu kaki. 2. Anak dapat berjalan ke depan dalam satu garis yang lurus dengan tumit dan ibu jari 3. Anak semangat dan dapat lomba lari 4. Anak dapat bermain balok dan merangkainya menjadi bentuk dengan sekitar 10 bolak 5. Anak dapat menggambar bentuk 6. Anak dapat menjiplak bentuk persegi 7. Anak mulai dapat menggunakan tangannya untuk menulis 8. Anak dapat melompat maju 10 kali 9. Anak dapat melompat mundur ke belakang sekali 10. Anak dapat lincah menendang dengan mengayunkan kaki dan tangan mengayunkan ke arah berlawanan secara bersamaan 11. Anak dapat melempar dan menangkap bola dengan tangannya.
5 Tahun	1. Anak dapat mengayunkan tangan dan kaki. 2. Anak dapat menggunakan tangannya dengan menulis nama depan. 3. Anak dapat membangun menara dengan tinggi sejumlah 12 balok. 4. Anak dapat mewarnai menggunakan garis-garis. 5. Anak dapat menggunakan pensil dengan benar termasuk memegangnya dengan 2 jari. 6. Anak dapat menggambar bagian manusia dengan hidung dan rambutnya. 7. Anak dapat menjiplak geometri seperti segitiga dan persegi panjang. 8. Anak dapat memotong dengan gunting bentuk yang sederhana

	9. dapat berdiri selama 10 detik di atas kaki yang lainnya. 10. Anak dapat berdiri meniti di atas besi maju ke depan, samping dan belakang. 11. Anak dapat melompat dengan kedua kaki maupun satu kaki. 12. Anak dapat melangkah satu atau dua kali sebelum menendang bola. 13. Anak dengan kedua tangan dapat menangkap bola tenis 14. Anak dapat memutar dan melangkah kedepan kemudian melempar bola

C. Perkembangan Kognitif

Pengertian dari istilah kognitif yang berasal dari kata *cognition* memiliki arti pemanfaatan pengetahuan, penataan dan segala ha yang diperoleh untuk diri sendiri (Indrijati, 2016: 44). Selanjutnya, dalam perkembangannya kognitif merupakan dari psikologi perkembangan manusia yang terdiri dari pengenalan secara komprehensif seperti perilaku mental terkait dengan tingkat pemahaman, pertimbangan, keyakinan, berpikir, menganalisis, memperkirakan dan memecahkan masalah.

Perkembangan kognitif merupakan aspek perkembangan yang mengutamakan pikiran sadar individu. Ada teori yang penting dalam perkembangan kognitif, diantaranya adalah dari tokoh Piaget, teori kognitif sosial-budaya Vygotsky, dan teori pemrosesan informasi (Santrock, 2002: 48).

Menurut Indrijati, teori Piaget ini memandang bahwa anak belajar melalui penemuan individual. Begitu juga dari Santrock, bahwa suatu pengetahuan dibangun sendiri oleh anak secara aktif melalui empat alur yang merupakan bagian dari yang dijabarkan Piaget yaitu perkembangan kognitif. Setiap tahapan dalam teori perkembangan kognitif ini menunjukkan perkembangan cara berpikir anak sesuai dengan perkembangan usianya.

Menurut Piaget dalam Indrijati (2016: 49), berdasarkan hasil penelitiannya bahwa tahap-tahap perkembangan individu serta perubahan umur sangat mempengaruhi kemampuan belajar individu. Berdasarkan inilah, dapat dikatakan dengan jelas bahwa cara berpikir anak berbeda dengan orang dewasa. Anak-anak dalam rentan usia dini yaitu 0-8 tahun pun juga mempunyai cara memperoleh pengetahuan yang berbeda. Hal ini sesuai dengan tahapan perkembangan kognitif anak.

Tahap pertama yang dilalui anak usia 0-2 tahun adalah *sensorimotor*. Pengetahuan dibangun oleh anak usia 0-2 tahun ini melalui kegiatan fisik motorik (anggota tubuhnya) dan koordinasi alat inderanya. Awal perkembangan tahap pertama ini adalah suatu obyek itu nyata bila dapat melihat obyek tersebut. Perkembangan akhir dari tahap sensorimotor ini adalah anak mulai mencari obyek yang hilang dari pandangannya, anak mulai mampu untuk melambangkan obyek fisik ke dalam simbo-simbol (Indrijati, 2016: 51).

Tahap kedua adalah *praoperasional*, dimana anak usia 2-7 tahun mampu menjelaskan suatu pengetahuan yang didapat dengan kata-kata dan gambar. Sesuai dengan isitilah operasional yang digunakan oleh Piaget, yang artinya tindakan kognitif. Tindakan tersebut antara lain adalah mengklasifikasikan sekelompok obyek, menata letak benda-benda menurut urutan tertantu, dan membilang. Pemikiran anak pada tahap ini lebih banyak didasarkan pada pengalaman konkrit daripada pemikiran logis. Artinya bahwa pada tahap ini kemampuan anak memperoleh pengetahuan, kemampuan anak dalam berpikir masih didasarkan pada hal-hal yang nyata di sekitar anak.

Berikutnya **tahap ketiga** tahap *operasional konkret* yang berlangsung mulai anak usia 7-11 tahun. Kemampuan yang dapat dilakukan oleh anak pada tahap ini antara lain adalah mampu bernalar logis namun masih pada contoh konkret. Anak belum mampu berpikir abstrak pada tahap ini, namun masih berpikir konkret. Contohnya adalah anak tidak dapat membayangkan bagaimana terjadinya hari kiamat. Terakhir, **tahap keempat** adalah tahap *operasional formal* yang dilalui oleh anak usia 11

tahun hingga 15 tahun. Perkembangan berpikir anak pada tahap ini adalah mampu berpikir secara abstrak, dan lebih sistematis ketika memecahkan masalah.

Tahapan-tahapan perkembangan kognitif yang telah dijelaskan diatas menunjukkan perubahan kualitas berpikir individu yang berkembang sejak bayi hingga dewasa. Dalam melalui tahap-tahap tersebut, anak memerlukan kemampuan untuk beradaptasi dengan lingkungan melalui proses asimilasi dan akomodasi (Santrock, 2001: 167). Asimilasi adalah proses dimana anak mengasosiasikan informasi baru dengan pengetahuan sebelumnya, dan adaptasi adalah proses dimana anak beradaptasi dengan informasi baru. Contoh berikut dapat digunakan untuk menggambarkan pemahaman tentang dua proses anak-anak:

Ketika anak mengamati seekor kucing, dia akan mengetahui bahwa kucing adalah hewan berkaki empat, mempunyai ekor dan kumis. Ciri-ciri hewan kucing menjadi pengetahuan baru bagi anak. Ini disebut dengan proses akomodasi. Ketika suatu saat anak melihat hewan lain, yaitu harimau, dengan pengetahuan sebelumnya dia akan berpikir bahwa hewan tersebut adalah kucing, karena berkaki empat, mempunyai ekor dan kumis. Namun, ketika anak diberikan penjelasan baru, bahwa hewan tersebut adalah harimau bukan kucing, karena tubuh harimau lebih besar daripada kucing, maka disini terjadi proses asimilasi (Prastiti, 2008: 40).

D. Teori Kognitif Sosial-Budaya Vygotsky

Hampir sama dengan teori Piaget, teori ini juga berpendapat bahwa anak secara aktif membangun pengetahuannya. Namun, hal yang membedakan dengan teori Piaget adalah jika menurut Piaget anak memperoleh pengetahuan secara individual, menurut teori Vygotsky unsur terpenting dalam perkembangan kognitif adalah interaksi sosial dan budaya. Anak dapat memperoleh pengetahuan melalui interaksinya dengan orang dewasa atau teman sebayanya, dan budaya yang berkembang di tempat tinggal anak (Santrock, 2002: 50). Menurut Indrijati bahwa teori Vygotsky menggambarkan proses perkembangan

manusia sebagai sesuatu yang tidak dapat dipisahkan dari aktivitas sosial dan budaya. Teori ini menekankan bagaimana proses perkembangan mental seperti memori, perhatian, dan pemikiran melibatkan pembelajaran menggunakan hasil sosial seperti bahasa, sistem matematika dan alat memori (Indrijati, 2016: 55).

Selain itu yang berkaitan dengan perkembangan anak, bahwa anak-anak dalam perkembangannya untuk memperoleh pengetahuan dibantu oleh orang-orang yang sudah terampil. Pada teori Vygotsky, orang dewasa sangat berperan dalam perkembangan kognitif anak. Anak-anak dilahirkan dengan kemampuan kognitif yang relatif mendasar, seperti kemampuan untuk melihat dunia luar dan fokus. Namun, anak-anak tidak memiliki banyak kemampuan kognitif yang lebih tinggi seperti memori, berpikir, dan pemecahan masalah. Kemampuan kognitif yang lebih tinggi ini dipandang sebagai "alat budaya" di mana individu hidup, dan alat-alat ini adalah turunan budaya. Alat-alat ini diteruskan kepada anak-anak oleh anggota yang lebih tua dari budaya mereka saat mereka belajar.

Berdasarkan alur pewarisan inilah, maka setiap anak cenderung memiliki pola pikir melalui strategi yang sama dengan anggota lain dalam keanekaragaman kebudayaan. Budaya menjadi salah satu faktor yang dapat memengaruhi pembentukan keyakinan, norma, nilai dan strategi dalam menyelesaikan masalah. Budaya dapat membimbing anak untuk memiliki pola pikir yang baik untuk seharusnya yang dilakukan dengan cara yang sama dengan anggota lain dalam kebudayaannya. Budaya menjadi salah satu pengaruh pada pembentukan keyakinan, nilai, norma keopanan serta metode dalam memecahkan masalah. Budayalah yang mengajari anak untuk berpikir dan apa yang seharusnya dilakukan.

E. Teori Pemrosesan Informasi

Pada teori pemrosesan informasi, individu mengembangkan kapasitas peningkatan pemrosesan informasi secara bertahap, sehingga individu mendapatkan pengetahuan dan ketrampilan yang semakin kompleks.

Dasar pemikiran pada teori ini, diperumpakan dengan perangkat komputer. Terdapat dua perangkat utama dalam komputer yaitu perangkat keras dan perangkat lunak. Otak fisik pada manusia diperumpamakan sebagai perangkat keras komputer, sedangkan yang sebagai perangkat lunak komputer adalah kognisi otak manusia. Berdasarkan perumpamaan inilah, teori pemrosesan informasi menekankan bahwa individu memanipulasi, memantau dan berstrategi untuk mendapatkan informasi.

Teori pemrosesan informasi ini sama halnya dengan teori Kognitif Sosial-Budaya Vygotsky, karena sama-sama tidak menjelaskan tahapan perkembangan berpikir atau pemrosesan informasi. Kedua teori ini berbeda dengan teori perkembangan kognitif Piaget, yang menjelaskan perkembangan kognitif dalam tahapan-tahapan (Santrock, 2002: 51).

F. Teori Perkembangan Psikososial Erik Erikson

Tentu saja, sepanjang hidupnya, orang memiliki berbagai jenis konflik dalam hidupnya, mulai dari anak-anak hingga usia tua. Menurut Erik Erikson, orang mengalami 8 konflik psikososial dalam perjalanan hidupnya. Setiap konflik yang telah berhasil dilewati berlanjut dengan konflik berikutnya pada tahap perkembangan selanjutnya. Istilah konflik dalam kehidupan ini jika dikaitkan dengan perkembangan anak, artinya adalah bagaimana anak belajar beradaptasi dengan lingkungan sekitar, dan bagaimana orang dewasa di sekitar anak membantu anak untuk mengembangkan kemampuan sosial dan emosinya. Orang dewasa di sekitar anak sangat berperan dalam tahapan psikososial pada masa anak usia dini, anak sekolah dasar, dan remaja yaitu pada 4 tahapan pertama.

Istilah-istilah pada tahapan psikososial Erik Erikson merupakan pertentangan antara keadaan yang berhasil dilampaui dengan keadaan yang gagal dilampaui oleh setiap individu. Keberhasilan atau kegagalan di setiap tahap akan berpengaruh pada tahapan berikutnya. Selanjutnya, penjelasan 8 tahapan psikososial dari Erik Erikson adalah sebagai berikut.

1. Kepercayaan vs Ketidakpercayaan

Konflik yang muncul sejak kelahiran hingga anak usia 1 tahun. Bayi yang baru lahir belajar untuk percaya pada dunia baru mereka, pengasuh mereka, dan bagaimana dunia baru ini dapat memenuhi kebutuhan mereka. Menurut Prastiti, pada masa ini bayi membutuhkan rasa nyaman dan aman secara fisik untuk keamanan masa depannya. Rasa nyaman dan aman ini bisa diperoleh bayi dari orang dewasa sekitarnya. Peran orang dewasa di masa ini adalah memberikan rasa nyaman dan aman bagi bayi, agar bayi mempunyai rasa kepercayaan pada kehidupan ini di lingkungan tempat tinggalnya. Sebaliknya, jika orang dewasa di sekitar kurang berperan aktif terhadap keamanan dan kenyamanan bayi, sikap ketidakpercayaan akan muncul pada bayi tersebut.

2. Otonomi vs Rasa malu dan ragu-ragu

Konflik berikutnya pada anak usia 1-3 tahun. Pada tahap ini konflik yang dihadapi anak adalah anak berusaha untuk melakukan sesuatu sendiri. Tahap kedua ini didasari oleh tahap sebelumnya yaitu rasa aman dan nyaman yang diperoleh anak, sehingga anak akan menyadari bahwa perilakunya adalah milik mereka sendiri. Hal ini juga didasari pada perkembangan motorik anak yang berkembang semakin baik dan matang dari masa sebelumnya, sehingga keinginan anak untuk melakukan berbagai aktivitas semakin tinggi.

Peran orang dewasa di tahap ini adalah pemberian respon negatif atau positif terhadap apa yang dilakukan anak atas usahanya sendiri. Respon negatif berupa larangan atau hukuman terhadap usaha yang dilakukan anak atas dasar keinginannya sendiri akan menimbulkan rasa malu dan ragu-ragu setiap akan melakukan suatu aktivitas. Oleh karena itu untuk mengembangkan kemampuan psikososial anak dengan baik, orang dewasa di sekitar anak memberikan respon positif terhadap apa yang dilakukan anak atas keinginannya sendiri.

3. Inisiatif vs Rasa bersalah

Tahap ketiga yang dilalui oleh anak usia 3-5 tahun. Pada tahap ini, anak belajar untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi, dan menghadapi tanggung jawab yang lebih luas dan besar, karena lingkungan yang dilalui anak juga semakin luas. Pengembangan tanggung jawab akan menimbulkan inisiatif, dan sebaliknya tidak ada pengembangan tanggung jawab akan menimbulkan rasa bersalah. Namun demikian, rasa bersalah ini akan tergantikan dengan cepat oleh inisiatif.

Pada tahap ini dapat pula dijelaskan mengenai repson atau peran orang dewasa terhadap kemampuan anak. Kemampuan mengembangkan pengetahuan dan ketrampilan anak membuat anak mempunyai insiatif atau ide untuk melakukan suatu kegiatannya sendiri. Respon negatif dari orang dewasa, seperti mengejek, tidak menanggapi dengan baik, memarahi, akan membuat anak menjadi merasa bersalah.

4. Tekun vs Rasa rendah diri

Berikutnya, anak usia 6-11 tahun atau anak-anak sekolah dasar. Mereka belajar mengenai banyak masalah pendidikan dan akademis, serta mempersiapkan untuk bersosialisasi dengan lingkungan yang lebih luas. Apabila dikaitkan dengan perkembangan tahap sebelumnya, inisiatif yang diperoleh pada tahap sebelumnya akan membawa anak pada pengalaman yang lebih beragam. Ini mengarahkan energi anak-anak untuk mengembangkan kemampuan intelektual dan perolehan pengetahuan melalui imajinasi. Sekolah dasar adalah masa ketika anak-anak mengembangkan imajinasi dan pengetahuan mereka dan mulai mengembangkan rasa rendah diri.

Guru sebagai orang dewasa di sekolah berperan untuk membimbing dengan kelembutan namun tegas, sedangkan orang dewasa di rumah juga memberikan respon positif seperti memotivasi anak untuk mengembangkan kemampuan intelektualnya. Kegagalan anak dalam

mengembangkan kemampuan intelektualnya akan membuat anak menjadi rendah diri.

5. Identitas vs Kebingungan identitas

Tahap kelima ini adalah tahapan individu masa remaja. Remaja aka dihadapkan pada proses pencarian identitas dirinya sendiri. Mereka yang tidak dapat menemukan identitasnya akan mengalami kebingungan dalam perannya. Peran orang dewasa pada tahap ini lebih kompleks dan lebih intens. Anak mengembangkan identitas positif ketika orang tua menyediakan fasilitas yang tepat dan lingkungan yang membantu. Namun, jika dukungan sosial dan fasilitas yang tersedia tidak mencukupi, identitas akan menjadi ambigu.

6. Keintiman vs Terisolasi

Tahap ini terjadi pasa masa dewasa awal, yaitu rentang usia 20-40 tahun. Pada masa ini individu akan dihadapkan konflik dalam menjalin hubungan dengan orang lain. Individu yang mampu mengembangkan persahabatan dan relasi yang intim, maka tidak akan terjadi isolasi. Sebaliknya, tidak mampu mengembangkan hubungan dengan orang lain, maka akan menimbulkan perasaan terisolasi dari lingkungan. Pihak yang berperan dalam keberhasilan melampaui tahapan perkembangan psikososial ini adalah individu itu tersebut. Dari kemampuan invididu sendiri di tahap inilah yang menentukan keintiman atau terisolasi.

7. Kebangkitan/ bergenerarisasi vs Kemandegan

Tahap ini merupakan lanjutan dari tahap sebelumnya, dan dilalui oleh individu pada masa dewasa tengah. Mereka yang gagal menjalin hubungan dengan orang lain atau terisolasi dari lingkungan akan mengalami masa kemandegan. Namun, tidak selamanya dia akan dalam masa kemandengan, bergantung pada motivasi individu untuk

mengembangkan kemampuan psikososialnya. Jika individu menyadari pada tahapan sebelumnya dia berada pada masa kemandegan, maka dia masih mempunyai kesempatan untuk bangkit dan meningkatkan kemampuannya.

Penjelasan lain dari masa ini adalah ditandainya oleh keinginan individu unutk membantu generasi muda pada kegiatan yang lebih terarah dan kehidupan yang lebih bermanfaat. Kegagalan unutk mengarahkan generasi muda akan menimbulka perasaan kemandegan

8. Integritas vs Putus asa/ kekecewaan

Tahap akhir yaitu pada masa dewasa tua, ditandai oleh proses evaluasi atau instropeksi diri terhadap apa yang telah dilakukan semasa hidupnya. Apabila individu merasa telah memberikan banyak manfaat terhadap orang banyak semasa hidupnya, akan menimbulkan rasa kepuasan dan mencapai integritas. Sebaliknya, perjalanan hidup yang tidak bermanfaat akan menimbulkan penyesalan dan menyebabkan individu merasa putus asa.

Berdasarkan 8 tahapan perkembangan psikososial dari Erik Erikson ini, tahapan yang dilalui oleh anak usia dini adalah tahapan pertama hingga tahapan ketiga. Tahapan kepercayaan vs ketidakpercayaan, tahapan otonomi vs rasa malu dan ragu-ragu, dan tahapan inisiatif vs rasa bersalah.

G. Teori Perkembangan Moral

Ketika membahas konsep moralitas, ada tiga istilah yang memiliki kesamaan makna, yaitu moraL, moralitas, dan etika. Menurut KBBI, pengertian masing-masing dari ketiga istilah tersebut adalah moral, yaitu perilaku yang mengandung makna tingkah laku atau akhlak, dan moralitas diartikan sebagai kesusilaan. Pengertian etika adalah tata susila atau cabang filsafat, yang membahas atau menyelidiki perilaku atau nilai-nilai manusia dalam tingkah laku. Istilah moral, moralitas dan etika

menggambarkan apa yang sedang dibahas tentang aturan perilaku dalam kehidupan manusia.

Ada pasang surut perkembangan moral manusia dalam dalam berbagai pembahasan. Karena dengan adanya perubahan-perubahan yang terjadi baik dalam tatanan sosial masyarakat maupun pengaruh tuntutan zaman. Pada masa awal peradaban manusia, sulit untuk merumuskan dan menyepakati keberadaan norma-norma tersebut untuk mengatur perilaku manusia, namun norma-norma kehidupan menjadi penghalang oleh kelompok manusia yang tidak mau menerimanya (Hidayat, 2014: 1.6).

Menurut Haenilah, Kohlberg merupakan seorang tokoh yang menjadi pioneer dalam merancang tahapan dalam perkembangan dalam moral anak melalui modifikasi teori Piaget. Seorang tokoh bernama Thomas Lickona kemudian mengembangkan kelanjutan teori Kohlberg sampai pada titik implementasi dalam metode pembentukan karakter secara kongkret yang dapat dipraktikkan oleh orang tua dan guru (Haenilah, 2016: 42). Pembahasan perkembangan moral disini akan mengkaji teori-teori perkembangan moral dari Kohlberg, Piaget, dan Lickona.

Adapun analisis perkembangan moral Piaget didasari pada aspek cara berpikir anak tentang isu-isu moral. Berdasarkan studi Piaget ini, terdapat dua tahapan dalam cara berpikir anak tentang moralitasTahap pertama adalah tahap moral heteronomus yang terjadi pada anak usia 4 sampai 7 tahun, di mana anak tidak mengubah keadilan, aturan dan menganggapnya sebagai karakteristik lingkungan di luar kendali manusia. Tahap kedua adalah tahap moral otonom yang dialami oleh anak di atas usia 10 tahun. Pada tahap ini, anak menyadari bahwa aturan dan hukum diciptakan oleh manusia serta anak menilai suatu tindakan seseorang melalui pertimbangan tujuan seseorang dan juga akibat-akibatnya. Perbedaan dua tahapan tersebut dapat dijelaskan dalam tabel berikut ini

Tabel 2.2 Perbedaan Tahapan Moralitas Heternomus dan Otonomus

TAHAPAN MORALITAS HETERNOMUS	TAHAPAN MORALITAS OTONOMUS
Pertimbangan perilaku benar dan baik adalah akibat dari perilaku tersebut. Misal memecahkan 1 piring dengan sengaja lebih baik daripada memecahkan 5 piring tanpa sengaja	Pertimbangan perilaku benar dan baik adalah tujuan atau maksud pelaku. Misal **memecahkan** 5 piring tanpa sengaja lebih baik daripada memecahkan 1 piring dengan sengaja, karena tujuan atau maksudnya adalah tanpa sengaja
Aturan-aturan dibuat oleh pemegang otoritas dan bersifat selalu sama, tidak dapat diubah	Aturan-aturan dibuat hanya sebagai kesepakatan sosial atau kelompok yang dapat diubah
Keadilan adalah sesuatu yang tetap ada. Apabila aturan yang ditetapkan dilanggar, maka hukuman akan diterapkan segera. Dengan kata lain, kejahatan secara otomatis terkait dengan hukuman	Hukuman sebagai alat sosial yang **bisa** diterapkan dan bisa pula tidak diterapkan. Hal ini bergantung pada kondisi atau tujuan pelaku.

Lawrence Kohlberg mencoba menganalisis dan merancang teori tentang perkembangan penalaran moral secara indivisual. Dasar pengembangan teori Kohlberg ini adalah pendalaman struktur proses berpikir yang terlibat dalam penalaran moral. Berdasarkan analisis yang dilakukan Kohlberg, maka ada enam tahapan perkembangan penalaran moral manusia, yang menggambarkan suatu urutan yang bersifat universal. Enam tahapan ini dikelompokkan dalam tiga tingkatan, sehinga setiap tingkatan terdiri dari dua tahapan, sedangkan tingkatan yang dilalui oleh anak usia dini adalah tingkatan pertama. Tiga tingkatan tersebut adalah sebagai berikut :

1. Tingkatan 1 adalah penalaran moral prakonvensional, yang terdiri dari 1) orientasi hukuman dan kepatuhan, 2) orientasi individualisme dan instrumental.
2. Tingkatan 2 adalah penalaran moral konvensional, yang meliputi 1) orientasi konformitas interpersonal, 2) orientasi hukum dan aturan.

3. Tingkatan 3 adalah penalaran moral pascakonvensional, yang meliputi 1) tahap orientasi kontrak sosial, 2) tahap orientasi etis universal.

Kajian selanjutnya difokuskan pada tingkatan atau tahapan yang dilalui anak usia dini yaitu tingkatan pertama prakonvensional, yang meliputi dua tahapan yaitu:

1. Tahap Orientasi Hukuman dan Kepatuhan

Penalaran moral pada level ini mengacu pada kepatuhan atau hukuman. Suatu tindakan dikatakan benar atau salah tergantung pada konsekuensi hukuman yang terkait dengan aktivitas itu. Seorang anak mungkin mengatakan bahwa bermain di kelas itu tidak baik, tidak enak, karena akibat dari kegiatan bermain di kelas adalah ibu guru marah dan melarangnya. Begitu juga persepsi anak terhadap seorang dokter yang bisa dikatakn jahat, karena dokter adalah orang yang suka menyakiti, dalam hal ini ketika dokter melakukan penyuntikan.

Gambaran nyata dari tahapan ini adalah ketika anak mencegah teman sebayanya untuk tidak melakukan hal yang telah dilarang oleh orang dewasa. Biasanya disertai dengan perkataan anak tersebut yang bersifat ancaman untuk mengatakan pada prang dewasa yang melarang hal tersebut. Begitu juga dengan persepsi anak terhadap dokter. Anak akan mengatakan bahwa dokter itu jahat, dokter itu nakal, ketika anak berurusan dengan dokter saat sakit. Itu adalah ungkapan polos yang mencerminkan perkembangan moral yang dialaminya.

2. Tahap Orientasi Individualisme dan Instrumental

Referensi moral masih pada peristiwa fisik eksternal. Namun perbedaannya adalah, suatu tindakan dinilai tepat ketika berhubungan dengan peristiwa eksternal yang menyediakan sesuatu yang dibutuhkan seseoranf yang dicintai. Salah satu contohnya adalah mencuri yang

dianggap benar dan salah. Mencuri dianggap salah karena hukumannya, tetapi mencuri ketika lapar dianggap benar. Perkembangan penalaran moral pada tahap kedua ini secara bertahap mengarah pada pergeseran cara pandang yang melibatkan orang lain.

Selanjutnya, Thomas Lickona mengembangkan lebih lanjut teori perkembangan moral melalu penerapan metode pendidikan karakter. Pertanyaan tentang etika pendidikan moral berkaitan dengan keseluruhan pendidikan warga suatu negara. Menurut Lickona, ada 11 prinsip pendidikan karakter yang efektif, yaitu :

a. Pondasi karakter yang baik dikembangkan dengan nilai-nilai etika inti dan didukung dengan nilai-nilai kinerja.
b. Karakter didefinisikan secara komprehensif yang mencakup pikiran, perasaan, dan perilaku.
c. Dalam pengembangan karakter, pendekatan yang diterapkan adalah secara proaktif, kompregresif dan disengaja.
d. Meskipun di luar rumah, misalnya di sekolah maka sebaiknya ada sebuah komunitas yang penuh perhatian dan kepedulian.
e. Pada praktiknya selalu memberi kesempatan siswa agar menjadi pembiasaan.
f. Kurikulum akademis sebaiknya dapat dibuat sehingga terdapat nilai-nilai karakter, membantu anak untuk berhasil, dapat bermakna, menantang, menghormati semua peserta didik.
g. Selalu memberikan motivasi pada anak.
h. Kerjasama dari seluruh warga sekolah untuk mewujudkan karakter yang baik.
i. Selalu memberikan dukungan baik jangka pendek maupun jangka panjang dalam menumbuhkan kebersamaan dalam kepemimpinan moral.
j. Melibatkan keluarga dan anggota masyarakat sebagai mitra dalam upaya pembangunan karakter;
k. Pengembangan karakter sekolah dapat dievaluasi secara berkala

H. Teori Perkembangan Bahasa

Perkembangan bahasa berkaitan dengan perkembangan kognitif pada anak. Kemampuan kognitif dapat berkembang jika anak memiliki kemampuan berbahasa, karena dengan kemampuan berbahasa anak akan lebih mudah untuk memperoleh, mencari maupun mengolah informasi dari orang sekitarnya. Namun demikian perkembangan bahasa juga di-pengaruhi oleh kematangan syaraf dan kesiapan organ-organ fisiologisnya serta stimulasi dari lingkungan sosialnya. Berikut adalah penjelasan mengenai teori perkembangan bahasa didasarkan pada bagaimana individu mengembangkan atau memperoleh atau belajar bahasa dari pendapata beberapa pandangan atau aliran pemahaman. Terdapat lima aliran pemahaman yang membahas mengenai teori perkembangan bahasa ini, yaitu teori nativis, teori behavioristik, teori kognitif, teori pragmatik, dan teori interaksionis.

Pertama, teori nativis yang dipelopori tokoh Chomsky menjelaskan bahwa bahasa dapat dipengaruhi berdasarkan kematangan otak sesuai pertumbuhan, evolusi biologis, peran semantik dalam diri anak yaitu memaknai kata, dan pembawaan atau genetik yang artinya menjelaskan bahwa pengetahuan awal individu diperoleh secara biologis atau pembawaan dari lahir atau genetik. Salah satu faktor diatas adalah peran semantik. Chomsky dengan teorinya yang disebut *Transformational grammar theory* menjelaskan bahwa semantik memiliki peran yang lebih penting dibandingkan melalui penyusunan struktur kalimat sedangkan pandangan para ahli nativis tentang pembelajaran bahasa yakni anak mempu merangkai kalimat tanpa adanya pelatihan, penguatan, penilaian (imitasi), memisahkan aktivitas dalam pembelajaran bahasa melalui perkembangan kognitif dan aktivitas pembelajaran bahasa tidak dipengaruhi oleh kemampuan intellegensi dan pengalaman individu seorang anak.

Kedua, teori yang bertolak belakang dengan teori nativis. Teori ini adalah teori behavioristik yang menurut teori ini anak lahir tidak miliki kemampuan. Anak dapat belajar berbagai aktivitas bahasa melalui

pengkondisian dari lingkungan sekitar anak, imitasi yang berasal dari orang dewasa, penguatan (*scaffolding*) dan penghargaan (*award*) yang diberikan dari orang dewasa serta pemberian frekuensi dan pemanfaatan dalam penggunanaan bahasa. Tokoh dalam teori behavioristik adalah Skinner. Skinner menjelaskan bahwa permasalahan dalam proses pembelajaran bahasa diantaranya adalah kurang optimalnya dalam penyusunan perencanaan pembelajaran pemberian penghargaan yang tidak tepat, pemberian aktivitas pembelajaran yang padat dan sulit dipahami serta penerapan peraturan yang sulit dipatuhi oleh anak. **Ketiga** adalah teori perkembangan kognitif dengan tokohnya adalah Piaget dan Vigotsky. Menurut teori kognitif ini, anak dapat mempelajari bahasa dengan dipengaruhi oleh faktor peran aktif anak dalam lingkungannya, cara anak memroses informasi dan menyimpulkan tentang struktur bahasa. Kedua tokoh dalam teori ini mempunyai perbedaan pendapat dalam hal bentuk bahasa yang dikembangkan anak. Menurut Piaget, bentuk bahasa anak bersifat egosentrime dan tidak ada peran sosial, sebaliknya menurut Vigotsky bahwa bentuk bahasa anak bersifat sosial.

Keempat adalah teori pragmatik, yakni anak dapat mempelajari bahasa dengan tujuan untuk bisa bersosialisasi dan mengarahkan perilaku orang lain supaya sesuai dengan harapannya. Anak dapat mempelajari bahasa karena berbagai macam tujuan dan fungsi bahasa tersebut. Fungsi bahasa antara lain adalah fungsi instrumental yaitu bahasa sebagai alat perpanjangan tangan, misalnya *tolong ambilkan mainan itu*. Fungsi regulatif adalah bahasa digunakan untuk mengatur orang lain. Misal kalimat berikut ini: *sebelum makan cuci tangan dulu*. Berikutnya adalah fungsi interaksional, yaitu bahasa digunakan untuk mengungkapkan perasaan, pendapat, dan keinginan. Contoh: *saya senang sekali, Andi ingin berlibur ke Bali*. Fungsi heuristik adalah bahasa digunakan untuk bertanya mencari informasi: *kita belajar apa hari ini? Ayah mau pergi kemana? Ibu membeli apa dari pasar?* Fungsi imajinatif yaitu bahasa digunakan untuk berkhayal, dan memperoleh kesenangan. Terakhir fungsi representative,

adalah bahasa digunakan untuk menyampaikan informasi. Misalnya adalah kalimat berikut: *besok kita libur dua hari*

Terakhir, **kelima** adalah teori interaksionis yang merupakan teori perbaikan dari teori-teori sebelumnya. Menurut teori ini mempelajari bahasa adalah menyatunya faktor lingkungan dan genetik anak. Ada banyak faktor yang memengaruhi dalam perkembangan bahasa anak yang saling berhubungan secara komprehensif. Faktor tersebut diantaranya adalah kematangan biologis, kognitif, linguistik, sosial dan emosional.

Belajar bahasa merupakan perpaduan faktor genetik dan lingkungan. Ada beberapa faktor yang mempengaruhi perkembangan bahasa, dan seluruh faktor ini saling mempengaruhi, berinteraksi dan memodifikasi. Faktor tersebut adalah sosial, linguistik, kematangan biologis dan kognitif. Jalongo mendeskripsikan perkembangan bahasa anak usia 0-6 tahun dalam empat tahap, yaitu tahap pralinguistik, tahap linguistik ucapan satu kata, tahap menyusun kata dalam frasa, dan tahap menyusun kalimat lengkap. Penjelasan tahapan perkembangan bahasa ini terangkum dalam tabel berikut ini :

Tabel 2.3. Tahap I Pra Lingustik, Suara Bukan Kata, Anak Usia 0—11 Bulan

USIA	PERKEMBANGAN
Lahir	Kebutuhan anak dalam berkomunikasi adalah menangis.
2 minggu	Anak mulai melakukan isyarat grakan tubuh dan bermain vokal. Pada tahap ini mulai berkurang aktivitas menangis.
6 minggu	Anak menyukai membuat suara dengan vokalnya yakni dengan jeritan, seperti: *uuh...*
2 bulan	Kebutuhan anak dalam berkomunikasi adalah dengan senyuman
3—6 bulan	Anak mulai melakukan babling, yakni anak menyusun suku kata yang digabungkan dengan suara vocal maupun konsonan, seperti: *pa-na-ma*
6—9 bulan	Anak dapat menirukan suara dari sekitarnya sebagai ungkapan ekspresi emosi, mengulang suku kata yang sederhana, seperti: *ma-ma*

9—11 bulan	Anak dapat menunjukkan tanda yang pasti dalam memahami beberapa kata dan perintah yang sederhana, menirukan suara, berkata-kata dengan tidak jelas.

Tabel 2.4. Tahap II Ucapan Satu Kata, Anak Usia 1 sampai 2 Tahun

USIA	PERKEMBANGAN
12 bulan	Anak dapat mengucapkan satu kata (*holophrases*) yang memiliki arti tersendiri, pada tahap ini anak menguasai 1-6 kosa kata
12 sampai 18 bulan	Anak dapat menguasi 3 sampai 50 kosa kata dengan memanfaatkan kata benda yang lebih luas dan kompleks, anak juga sudah memiliki intonasi suara yang lebih nyata

Tabel 2.5 Tahap III Menyusun Kata dalam Frasa, Anak Usia 2-3 Tahun

USIA	PERKEMBANGAN
2 tahun	*Telegraphic speech* yaitu anak memproduksi 2-3 kata ucapan, namun mempunyai makna yang luas Anak mampu menguasai kosakata yaitu 50-200 kata Dalam bidang sosial, terdapat upaya peningkatan kegiatan komunikasi, yaitu anak mulai melakukan percakapan
3 tahun	Pada tahap ini, perkembangan bahasa anak mengalami kemajuan yang berarti. Kosa kata baru yang dapat dikuasi oleh anak setiap harinya adalah 200 sampai 300 kosakata Pada tahap sosial anak berupaya untuk berkomunikasi dan menunjukkan kesedihan atau keputusasaan jika tidak memahami

Tabel 2.6 Tahap IV Menggunakan Kalimat Lengkap, Anak Usia 4-6 Tahun

USIA	PERKEMBANGAN
4 tahun	Anak dapat menguasi 1400 sampai 1600 kosa-kata dan mulai memahami pengucapan dalam tata bahasa Dalam konteks sosial anak dapat berupaya mencari untuk memperbaiki kesalahpahaman
5-6 tahun	Anak sudah mampu menguasai koasakata sekitar 2500 kata, memahami 600 kata dan memberikan respon atau tanggapan 2500 kata. Anak juga dapat merangkai kalimat dengan tepat dalam konteks tata bahasa, menggunakan kata ganti. Panjang kalimat yang dapat dilakukan anak dengan kalimat orang mencapai 6 sampai 8 kata

Perkembangan bahasa pada bayi diawali dengan tangisan, dan pada usia 3-6 bulan bayi memperlihatkan minatnya akan suara dan merepsonnya. Selanjutnya bayi mulai mengoceh, bergumam ba-ba, ma-ma. Pada usia 6-9 bulan bayi mulai mengembangkan kosakata reseptif, yaitu kosakata yang dipahami. Selanjutnya usia 10-15 bulan merupakan masa pengucapan kata pertama. Pengucapan kata pertama merupakan tonggak sejarah kehidupan manusia (Santrock, 2002: 186. Ciri ucapan kata pertama adalah satu kata mewakili satu kalimat sempurna atau disebut *hipotesis holofrase*. Kata-kata yang diucapkan antara lain : ayah, mama, maem, susu, mobil, bola, kucing. Ini merupakan kata-kata yang akrab yang ada disekitar lingkungannya. Misalnya adalah pada usia ini anak mengeskpresikan minat yang bervariasi dengan satu kata, missal roti bisa berarti itu roti atau aku mau roti.

Ciri ucapan kata kedua adalah berbicara *telegrafis*, yaitu berkomunikasi dengan menggunakan kata-kata yang singkat dan tepat. Pengucapan

terdiri dari dua kata misalnya: adalah mobil besar, permen saya, mana bola?, dan tabrak kamu. Pertumbuhan kosakata melalui tahap satu kata ini akan berakhir sekitar usia 18 bulan. Pada usia 13 bulan, anak memahami 50 kata pada usia 13 bulan dan melafalkannya pada usia 18 bulan. Sebagian besar anak-anak pada usia 13 bulan ini dapat memahami kata yang diperuntukan bagi sesuatu atau peristiwa tertentu dan mereka dapat dengan cepat mempelajari makna kata baru dan mengucapkan tiga kata. Kemudian pada usia 16-24 bulan akan terjadi *naming eksplosion*, yaitu perkembangan anak dari hanya mengucapkan 50 kata menjadi 400 kata. Ketika anak berusia 20-30 bulan anak mulai menunjukan peningkatan kompetensi dalam sintak, yaitu aturan merangkai kata dalam bahasa tertentu.

Menurut Schaerlaekens (Dariyo, 2007: 157), perkembangan kalimat pada anak usia 5 tahun memiliki tiga tahapan yaitu periode pralingual (0 hingga 1 tahun), periode lingual dini (1 hingga 2,5 tahun), dan periode diferensiasi (2,5 hingga 5 tahun). Masa perkembangan bahasa awal ini ditandai dengan kemampuan anak mengucapkan satu atau dua kata sambil berbicara dengan orang lain. Periode ini dibagi menjadi tiga subtahap.

Perkembangan kalimat pada anak usia lima tahun menurut Schaerlaekens (dalam Dariyo, 2007: 157) terbagi menjadi tiga tahap yaitu periode prelingual (usia 0-1 tahun), periode lingual dini (1-2.5 tahun) dan periode diferensiasi (2.5- 5 tahun). Periode lingual dini ini merupakan periode perkembangan bahasa yang ditandai dengan kemampuan anak untuk membuat kalimat satu kata maupun kaliamat dua kata dalam percakapan dengan orang lain. Periode terbagi menjadi tiga subtahap yaitu :

1. *Holoprase* yakni perkembangan bahasa yang ditandain dengan tahap satu kata, Perkembangan bahasa pada periode ini memiliki ciri khas yakni anak mampu mengucapkan kalimat dari satu kata yang mengandung pengertian secara menyeluruh dalam suatu pembicaraan.

2. Periode yang dikenal dengan kalimat dua kata, yakni perkembangan bahasa yang memiliki ciri anak mampu membuat kalimat dengan dua kata untuk dapat berkomunikasi dengan yang lain.
3. Periode yang disebut dengan kalimat lebih dua kata (*more word sentences*), perkembangan bahasa pada tahap ini memiliki ciri khas yakni anak menyusun kalimat secara sempurna sesuai dengan susunan S-P-O.

Pembagian subtahap ini pada dasarnya sama dengan ciri ucapan pertama dan kedua pada anak menurut Santrock yang telah dikemukakan di atas. Pada umur dua tahun pemahaman anak sudah mulai berkembang. Menurut test Intelegensi skala Terman- Merril, anak berusia 2 tahun sudah dapat memahami atau bereaksi secara benar terhadap 2-6 perintah sederhana (Hurlock, 1953: 81). Selain itu, Brown menyatakan tahap perkembangan bahasa bahwa anak usia rata-rata 12-26 bulan mempunyai panjang pengucapan rata-rata 1,00-2,00 per kalimat, dengan karakteristik kosakata yang dikuasai utamanya adalah kata benda, kata kerja dan sedikit kata sifat dan kata keterangan, dengan memperhatikan urutan kata (Santrock, 2002: 187).

Perkembangan bahasa pada anak adalah perkembangan dari bentuk-bentuk bahasa, yaitu perkembangan berbicara, menyimak, membaca dan menulis. Keempat bentuk bahasa tersebut dapat digolongkan berdasarkan sifatnya yaitu reseptif dan produktif, serta media bahasanya yaitu tertulis dan lisan. Sebelumnya telah dibahas perkembangan bahasa anak yang bersifat produktif lisan, yaitu berbicara. Berikut ini adalah teori perkembangan berbicara anak dari Vigotsky yang lebih mengarah kepada bahwa kemampuan berbicara dipengaruhi oleh kemampuan berpikir, dan berasal dari mana saja sumber berpikir anak.

1. Tahapan eksternal dapat dijabarkan saat anak sedang berbicara dalam konsteks yang eksternal melalui sumber alur berpikir yang berasal dari luar diri anak, misalnys adalah orang dewasa: "*Kamu sedang apa?*". Anak: "*sedang makan.*" Orang dewasa: "*mana sendoknya?*" dan seterusnya.

2. Tahapan egosentris yakni anak dapat berbicara sesuai dengan alur berpikirnya. Anak tidak memiliki sumber berpikir yang berasal dari luar. Contohnya adalah: "*ini pensil, ini crayon, ini kapur*".
3. Tahap internal merupakan sebuah proses berpikir dalam diri anak yang memiliki penghayatan secara integratif dan komprehensif. Misalnya adalah saat anak akan memutuskan ingin menggambar apa, maka anak sudah bisa menentukan hal tersebut.

Bentuk bahasa yang pertama dikembangkan oleh anak adalah reseptif lisan yaitu menyimak. Pada kemampuan menyimak ini dibahas mengenai faktor-faktor yang memengaruhi kemampuan menyimak anak, yaitu:

1. *Acuity*, yakni seseorang menyadari pada datangnya suara atau bunyi yang diterima telinga seseorang.
2. *Auditory discrimination*, yakni seseorang mampu memahami persamaan dan perbedaan dari sebuah bunyi atau suara.
3. *Auding*, yakni sebuah tahapan untuk proses asosiasi yang diungkapkan antara pesan dan artinya. Seseorang dapat memahami isi dan maksud dari sebuah pembicaraan.

Selanjutnya bentuk bahasa yang mengalami perkembangan adalah kemampuan membaca, yang merupakan bentuk bahasa bersifat reseptif melalui media tertulis. Perkembangan membaca anak terdiri dari beberapa tahapan yaitu:

1. Fantasi, yaitu anak dapat belajar dalam menggunakan buku, melihat dan membolak balikkan buku.
2. Pembentukan konsep diri, yakni keterlibatan anak ketika sedang beraktivitas membaca.
3. Membaca gambar yakni anak memiliki dan berkembang dalam kesadaran terhadap tulisan yang ada di buku.
4. Pengenalan bacaan merupakan saat anak dapat tertarik pada bacaan, bisa mengingat tulisan saat pada konteks tertentu, mengenal tanda-tanda pada lingkungan, membaca tanda pada papan iklan, tulisan-

tulisan yang ada di sekitarnya seperti dalam bungkus makanan, minuman dan mainan.

5. Membaca lancar yaitu kemampuan anak dalam kelancaran membaca berbagai jenis buku.

Terakhir adalah bentuk bahasa produktif dengan media lisan, yaitu kemampuan menulis. Dalam perkembangannya dua kemampuan yang diperlukan anak dalam kemampuan menulis adalah 1) kemampuan meniru bentuk, dan 2) kemampuan menggerakkan alat tulis. Sedangkan tahapan perkembangan menulis yang dilalui anak, teorinya disampaikan oleh tiga tokoh yaitu Brewer, Morrow, dan Feldman. Tahapan perkembangan menulis menurut Brewer adalah:

1. Tahapan yang dikenal dengan nama *scribble stage*, yaitu tahap anak dalam membuat goresan maupun coretan.
2. *Linear repetititve stage,* yaitu tahap pengulangan linier, anak menelusuri bentuk tulisan yang horizontal.
3. *Random letter stage*, yaitu tahap menulis random, anak belajar berbagai bentuk tulisan dan mengulang berbagai kata atau kalimat.
4. *Letter name writing or phoentic writing*, yaitu tahap menulis nama. Anak menggabungkan antara tulisan dan bunyi, anak menulis nama dan bunyi secara bersamaan.

Selengkapnya tahapan perkembangan menulis menurut Morrow terdiri dari enam tahapan, yang antara lain:

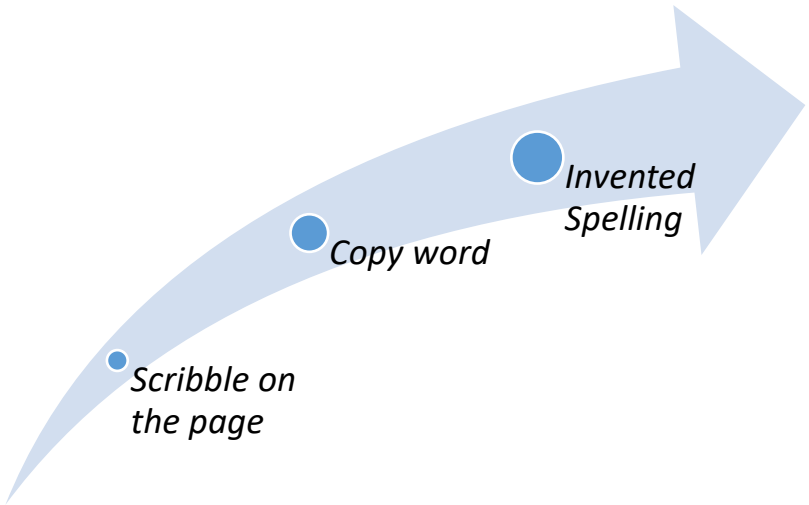
1. *Writting via drawing*, yaitu tahapan pertama, dimana anak mengawali perkembangan menulis dengan menggambar.
2. *Writting via scribbling*, tahapan kedua, dimana anak mulai membuat goresan tulisan.
3. *Writing via making letter like forms*, pada tahap ini anak menulis suatu bentuk seperti huruf, tidak hanya goresan tapi ada unsur kreasi.
4. *Writtting via reproducing well-learned unit or letter stings*, dimana anak menulis huruf dengan mencontoh

5. *Writting via invented spelling*. Pada tahap lima ini anak menulis dengan mencoba mengeja satu persatu.
6. *Writting via conventional spelling*. Tahap terakhir anak mampu menulis dengan mengeja langsung.

Teori terakhir dikembangkan oleh Feldman, yang menggolongkan tahapan perkembangan menulis dalam tiga tahapan, yaitu:

1. *Scribble on the page*, yaitu sama halnya dari teori sebelumnya, tahap pertama adalah anak membuat goresan pada kertas.
2. *Copy word*, yaitu anak menulis dengan mencontoh huruf pada tahap ini.
3. *Invented Spelling*, yaitu dimana anak belajar mengeja dan menuliskan huruf sesuai dengan bunyinya.

Pada dasarnya ketiga teori ini sama, hanya masing-masing menjabarkan perkembangan menulis dengan caranya sendiri. Penjabaran perkembangan menulis dari Morrow lebih detail dan rinci daripada Brewer dan Feldman. Penajabaran perkembangan menulis tersingkat adalah teori perkembangan menulis dari Feldman.



Gambar 2. 1. Tahapan Perkembangan Menulis (Fielman)

I. Teori Kecerdasan Majemuk Howard Gardner

Kecerdasan merupakan kemampuan sesorang dalam memecahkan permasalahan dan kemampuan menghasilkan sebuah karya yang berharga, baik untuk dirinya sendiri, lingkungan sekitarnya maupun budayanya. Howard Gardner merupakan tokoh yang mengenalkan tentang kecerdasan majemuk (*multiple intelligences*) yang memiliki pengertian bahwa manusia dapat belajar dan berhasil dengan berbagai aktivitas serta kemampuannya yang tidak dapat diukur dalam kecerdasan intelektual (IQ).

Latar belakang munculnya teori kecerdasan majemuk adalah adanya pelabelan bahwa seorang anak itu cerdas dan ada anak yang tidak cerdas, ada anak yang hiperaktif, ada anak memiliki kemampuan prestasi yang tinggi juga rendah. Kemudian Gardner menemukan teori kecerdasan majemuk, karena menurutnya tidak ada anak yang tidak cerdas, setiap anak memiliki kecerdasan yang beragam dengan takaran yang berbeda-beda. Hal ini sama dengan yang dikemukakan oleh Musfiroh yakni kecerdasan majemuk memiliki ciri bahwa setiap inteligensi seseorang berbeda, tetapi sederajat dan dimiliki oleh manusia dalam kapasitas tidak sama. Pada setiap kecerdasan, memiliki standard an indikator yang saling terkait dan bekerjasama.

Terdapat 8 kecerdasan dalam teori kecerdasan majemuk, yaitu kecerdasan linguistik, kecerdasan logika matematika, kecerdasan musikal, kecerdasan visual spasial, kecerdasan naturalistik, kecerdasan kinestetik, kecerdasan inter personal dan kecerdasan intrapersonal.

1. Kecerdasan Linguistik. Indikator yang perlu diamati pada anak agar Guru dapat mengetahui ciri-ciri kecerdasan linguistik adalah anak mampu dan senang saat berkomunikasi, berbicara, mengenal huruf, mencintai buku, mampu dalam baca dan tulis. Anak juga senang membuat kelucuan dan merespon kelucuan yang ada di sekitarnya.
2. Kecerdasan Logika matematika. Standar yang dapat diamati diantaranya anak memiliki minat dan kesenangan dalam kemampuan berpikir dan logika, mengenal angka dan huruf, semangat dalam

melakukan strategi, bermain konstruktif, memiliki kemampuan menyelesaikan polam berpikir kategorial dan mengelompokkan

3. Kecerdasan Visual spasial. Pendidik dapat mengetahui dengan cara mengamati kemampuan dan kesukaan anak antara lain yaitu senang saat membuat gambar, memahami arah dan bentuk, kemampuan dalam menciptakan bentuk yang sederhana, kemampuan memadukan warna.
4. Kecerdasan Musikal. Untuk mengetahui kecerdasan musikal pada anak, dapat diamati pada saat anak memiliki kemampuan dan menyukai saat bernyanyi, memainkan alat musik, memiliki kepekaan dalam menangkap nada dan irama, saat anak dapat berbicara dan memliki kemerduan dalam bersuara serta kemampuan dalam mengenali berbagai macam jenis suara yang ada di sekitarnya.
5. Kecerdasan Naturalistik. Hal-hal yang dapat diamati agar mengetahui kecerdasan naturalistik diantaranya adalah kemampuan mengenal nama atau jenis binatang dan tumbuhan, kesenangan pada tumbuhan, sikap sayang pada hewan, senang naik gunung, senang dengan aktivitas outbond, rasa inginn tahu pada dunia tumbuhan dan hewan, memiliki empati pada alam.
6. Kecerdasan Kinestetik. Untuk mengetahui kecerdasan kinestetik pada anak dapay mengamati pada hal-hal frekuensi gerak yang tinggi, kemampuan koordinasi tubuh, keluwesan dan kelenturan gerak lokomotor dan nonlokomotor, kemampuan mengontrol dan mengatur tubuh, kecenderungan belajar dengan gerak dan sentuhan.
7. Kecerdasan interpersonal. Kemampuan pada kecerdasan interpersonal yaitu kemampuan mengorganisasi temannya saat bermain, memiliki kepedulian terhadap perasaan teman, senang menolang, kemampuan dalam memberikan semangat kepada temannya, memiliki sikap yang ramah, dapat bekerjasama dengan baik dan memiliki interaksi sosial yang baik dengan mudah bersosialisasi sesame teman sebayanya.

8. Kemampuan pada kecerdasan intrapersonak antara lain adalah kecenderungan pendiam, sikap dan kemauan yang kuat, sikap percaya diri, kecenderungan untuk bekerja sendiri dan mandiri, kemampuan mengekspresikan perasaan dan keinginan diri.

Bab 3. Asesmen Formal Pendidikan Anak Usia Dini

A. Konsep Asesmen Formal

Asesmen formal mencakup penggunaan berbagai macam tes terstandar. Jenis tes ini telah memiliki prosedur dan pedoman yang jelas, yang mana guru dapat menganalisis serta membandingkan nilai yang diperoleh anak dengan nilai pada satu kelompok yang sudah menyelesaikan tes dengan soal yang sama atau membandingkan hasil tes seorang anak dari waktu ke waktu. Dengan kata lain, seorang guru dapat membandingkan kinerja anak secara individual dengan kinerja anak-anak lain yang memiliki karakteristik serupa. Dalam pendidikan anak usia dini, Gullo (2005) menyebutkan empat jenis penilaian standar umumnya digunakan, yaitu tes skrining perkembangan, tes kesiapan, tes diagnostik, dan tes prestasi. Keempat jenis tes tersebut digunakan dalam situasi yang berbeda-beda. Oleh karenanya, Santrock (2017) menyebutkan beberapa tujuan tes terstandar sebagai berikut.

1. Memberikan informasi tentang kemajuan anak. Tes terstandarisasi adalah sumber informasi tentang seberapa baik kinerja anak.
2. Mendiagnosis atau menentukan kekuatan dan kelemahan anak. Tes standar dapat memberikan informasi tentang kekuatan atau kelemahan belajar anak. Skor sub-skala yang berbeda dapat dibandingkan untuk menunjukkan kekuatan dan kelemahan, dan tes yang diberikan secara individual dapat digunakan untuk menunjukkan kelemahan belajar anak.
3. Memberikan bukti untuk penempatan anak dalam program tertentu. Tes standar dapat digunakan untuk membuat keputusan tentang

apakah seorang anak harus diizinkan untuk memasuki program tertentu.

4. Memberikan informasi untuk perencanaan dan peningkatan pembelajaran. Skor tes standar dapat digunakan oleh guru dalam membuat keputusan tentang pembelajaran. Sebagai contoh, skor anak pada tes standar keterampilan membaca yang diberikan pada awal tahun pembelajaran dapat membantu guru menentukan tingkat di mana mereka perlu menggunakan pembelajaran membaca. Skor anak pada tes standar pada akhir tahun dapat memberikan informasi kepada guru tentang seberapa efektif pembelajaran membaca mereka, yakni informasi yang dapat digunakan guru untuk melanjutkan pembelajaran yang sama atau memodifikasinya.
5. Memberikan kontribusi pada akuntabilitas. Sekolah dan guru semakin bertanggung jawab atas pembelajaran anak.

B. Karakteristik Asesmen Formal

Meskipun jenisnya berbeda-beda, secara umum Gullo (2005) menyebutkan bahwa tes terstandar memiliki beberapa kesamaan karakteristik, yaitu:

1. Ada tujuan yang dinyatakan secara khusus. Sebuah tes harus menyatakan secara eksplisit tujuan dan aplikasi apa yang direkomendasikan. Selain itu, juga harus menjelaskan secara jelas landasan psikologi, pendidikan, dan alasan lain yang mendasari pengembangan tes dan sifat atau karakteristik yang diukur.
2. Prosedur harus dibuat untuk administrasi dan pemberian ujian. Setiap masalah yang berkaitan dengan prosedur harus dijelaskan dengan jelas.
3. Harus ada deskripsi tentang bagaimana menafsirkan hasil tes. Manual tes harus memberikan arahan yang jelas tentang cara membandingkan skor individu anak dengan yang lain.

4. Harus ada deskripsi mengenai populasi sampel dimana tes itu diujicobakan. Ini merupakan pertimbangan penting. Guru harus memeriksa manual tes untuk menentukan apakah sampel yang digunakan untuk mengembangkan tes mewakili populasi pada umumnya, atau sesuai untuk populasi spesifik yang diuji.
5. Setiap ketebatasan dari pengujian harus dilakukan dengan metode manual. Sekali lagi, jika tes dikembangkan dengan menggunakan sampel yang didefinisikan secara sempit, itu akan valid untuk digunakan dengan anak-anak yang cocok dengan karakteristik tersebut tetapi mungkin memiliki keterbatasan ketika digunakan untuk jenis-jenis anak lainnya.

C. Macam-Macam Asesmen Formal

Asesmen formal memainkan peran penting dalam pengembangan pendidikan. Biasanya, pemangku kepentingan bergantung pada hasil penilaian formal untuk menentukan apakah seorang siswa dapat naik ke jenjang pendidikan selanjutnya. Asesmen formal adalah metode dalam melakukan evaluasi anak berdasarkan pada data dengan parameter penilaian yang berstandar dan menganalisis hal-hal yang signifikan memengaruhi kemajuan pembelajaran anak dan menentukan seberapa baik anak tersebut telah mempelajari materi yang telah diajarkan di kelas.

Tujuan utama dari asesmen formal adalah untuk mengukur sejauhmana pengetahuan yang dimiliki anak dan segalam macam yang telah mereka dapat sebelumnya dan menetapkan nilai atau skor untuk mewakilinya. Kegunaan lain dari penilaian formal meliputi:

1. Membandingkan seorang siswa dengan siswa lain di kelas.
2. Membandingkan siswa dengan kelompok yang lebih besar di luar kelas. Misalnya, tes standar memungkinkan guru membandingkan hasil penilaian satu siswa dengan hasil siswa di seluruh wilayah, distrik, dan negara.

3. Mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan siswa dibandingkan dengan teman sebayanya.
4. Mencari tahu informasi baru tentang siswa.

Pada pelakasanaannya, asesmen formal ini menggunakan instrumen yang baku, yakni sudah melalui eksperimen (uji coba) yang ketat dengan jumlah sampel uji coba yang lumayan banyak. Asesmen formal di-wujudkan dengan dokumen tertulis yang berisikan deskripsi tes secara tertulis berikut skornya dalam bentuk angka seperti Basal reading tes minosetta, PMC, WISC (tes kecerdasan).

Dalam penerapan asesmen formal pada pembelajaran di sekolah, guru menggunakan metode penilaian yang sama untuk setiap siswa, mereka menjawab pertanyaan yang sama dalam kerangka waktu yang sama dan kriteria penilaian yang tetap untuk menentukan hasil mereka.

D. Karakteristik dan Penggunaan Hasil Tes Terstandar

Tes dalam bahasa Arab memiliki arti *imtihan*. Sedangkan menurut Sumadi Suryabrata, tes merupakan pertanyaan-pertanyaan yang dapat dijawab dengan mengikuti perintah yang sudah dijelaskan sebelumnya. Jadi, tes merupakan alat pengukuran yang berisikan perintah, petunjuk dan pertanyaan untuk dijawab sesuai dengan petunjuk yang telah diberi-kan kemudian hasil dari tes tersebut dapat ditentukan tinggi rendahnya skor dalam bentuk kuantitatif serta dapat dibandingkan dengan standar yang telah ditentukan sebelumnya dengan dijelaskan secara kualitiatif. Diantara contoh dari suatu tes adalah skrining tes, diagnistik Tes, Readiness Test, Achievement Test.

Tes standar dapat berarti tes yang dirancang oleh tim ahli dalam se-buah lembaga professional dengan menjawab pertanyaan yang sama dari beberapa pertanyaan yang sama pula dengan menggunakan petunjuk dan batasan waktu.

Kegunaan dari penerapan tes standar diantaranya adalah:

1. Mengetahui data siswa yang baru akan masuk sekolah sementara tidak ada data tentang calon siswa tersebut.
2. Ingin mengetahui perbandingan satu anak dengan yang lain.
3. Membandingkan tingkat prestasi siswa dalam keterampilan di berbagai bidang pembelajaran baik secara individual maupun kelompok.
4. Mempelajari perkembangan siswa dari satu periode ke periode berikutnya dalam waktu tertentu

Tes standar memiliki karakteristik sebagai berikut.

1. Dilengkapi dengan petunjuk yang dapat dijelaskan dengan rinci seperti ciri-ciri tes (tingkat validitas, tingkat reliabilitas),
2. Tujuan dan keuntungan dari tes, misalnya untuk siapa tes tersebut diberikan.
3. Proses standarisasi dalam tes yang berhubungan dengan sampel seperti besarnya sampel, teknik sampling, kelompok yang diambil samplingnya.
4. Petunjuk tentang tata cara melaksanakan tes, misalnya dilaksanakan dengan tertulis maupun dengan lisan, waktu yang digunakan.
5. Pedoman skor dan petunjuk cara pemberian skor sampai bagaimana cara menghitung nilai akhir.
6. Petunjuk untuk menginterpretasikan hasil dari penilaian tes.

Tes standar dapat diklasifikasikan mennjadi beberapa hal, diantaranya adalah:

1. Tes dalam menentukan prestasi anak
2. Tes dalam memilih bakat anak
3. Tes dalam kecerdasan
4. Tes untuk diagnostic
5. Tes dalam mengukur kreativitas
6. Teknik proyektif
7. Self report dalam pengukuran kepribadian

E. Keuntungan dan Kekurangan Tes Terstandar

Keuntungan dalam asesmen formal yang mengacu pada standar tes akan memungkinkan seorang guru untuk membandingkan kemajuan dan kinerja dalam kelas yang sama. Tes dapat dikembangakan sesuai standar dan dinilai. Perencanaan dalam mengimplementsikan asesmen standar ini memiliki nilai lebih bagus dalam aspek manajemen pengadministrasiannya.

Metode asesmen formal dalam penerapannya kurang dalam spontanitasnya dan beberapa orang menerapkannya saat proses pembelajaran sudah selessai. Kebanyakan anak dapat mengetahui tentang penggunaan metode asesmen formal ini. Contoh metode penggunaan asesmen ini diantaranya adalah tes beberapa tema yang sudah selesai, ujian final, PR terstruktur dan sebagainya. Selain itu, kerugian dalam pelaksanaan metode asesmen ini adalah tidak dapat mencapai kedalaman pengetahuan siswa. Sebagian besar pertanyaan berada di tingkat permukaan atau luar yang tidak memungkinkan siswa untuk dapat menguraikan topik tertentu.

Bab 4. Asesmen Informal Pendidikan Anak Usia Dini

A. Konsep Asesmen Informal

Asesmen informal merupakan jenis asesmen yang dapat dirancang dan dikembangkan oleh seorang guru dengan menyesuaikan pada aspek perkembangan atau kurikulum yang terkait dengan kemampuan aktivitas belajar anak. Asesmen jenis ini dapat diterapkan secara kasuistis, artinya guru dapat menerapkan pada anak tertentu namu belum tentu sesuai untuk anak yang lainnya. Asesmen informal dapat berupa penyampaian, respon guru pada saat proses pembelajaran di kelas. Ketika anak dapat menjawab pertanyaan dari seorang guru, dapat juga saat anak mengajukan pertanyaan baik kepada guru atau teman sebayanya, maka guru tersebut telah melakukan asesmen informal terhadap unjuk kerja yang dilakukan anak.

Asesmen informal dapat diterapakan bukan untuk menentukan ranking peserta didik, namun biasanya dilakukan dengan cara yang lebih terbuka, seperti kegiatan observasi, inventori, partisipasi dan diskusi.

B. Kelemahan dan Kelebihan Asesmen Informal

Asesmen informal memiliki keuntungan diantaranya adalah

1. Asesmen informal dapat mengukur aspek perkembangan untuk waktu dalam tempo yang panjang pada satu periode daripada pembelajaran jangka pendek yang secara perlahan yang diukur tanpa memperhatikan korelasi dalam perkembangan.
2. Asesmen informal mampu mendorong anak untuk menghasilkan pengetahuan

3. Asesmen informal dapat dihubungkan dengan kebutuhan-kebutuhan diagnostik pada anak.
4. Asesmen formal bersifat lebih fleksibel sedangkan tes standar lebih kaku sehingga dalam penerapan asesmen informal dapat disesuaikan dengan pembelajaran yang di dalam kelas.
5. Asesmen informal dapat berkaitan secara ekslusif dengan situasi proses pembelajaran di kelas.

Asesmen informal memiliki kelemahan diantaranya adalah sebagai berikut:

1. Guru terkadang masih belum siap dalam mengembangkan dan menggunakan instrument asesmen informal.
2. Dikhawatirkan akan terjadi penyalahgunaan oleh guru karena penerapan yang tidak tepat.
3. Cenderung rawan terhadap stabilitas dan ketepatan.

C. Macam-Macam Asesmen Informal

1. Pengamatan Langsung (*Direct Observation*)

Pengamatan langsung merupakan metode penilaian yang fokus pada anak-anak dan interaksi mereka dalam kelompok. Metode ini penting untuk mengetahui apa saja yang bisa dilakukan dan apa saja yang tidak bisa dilakukan oleh anak-anak. Oleh karena itu, seharusnya para guru membuat catatan-catatan sesering mungkin selama melakukan observasi. Data hasil obervasi tersebut sangat berharga bagi guru dan menjadi bahan untuk berkomunikasi dengan orangtua tentang kemajuan dan perkembangan anak-anak.

2. Catatan Anekdot

Catatan anekdot merupakan catatan objektif dari suatu kejadian yang menceritakan apa yang terjadi, kapan, dan di mana. Data-data biasanya

dicatata setelah insiden selesai, bukan pada saat terjadinya insiden. Catatan ini dapat digunakan untuk memahami beberapa aspek perilaku anak usia dini, termasuk perilaku-perilaku yang tidak biasa yang bermasalah. Catatan ini membuktikan bahwa seiring waktu berjalan, perasaan seorang anak dapat terungkap melalui berbagai kejadian yang dilakukan atau dialami oleh anak-anak.

Pengamatan terhadap perkembangan anak dapat dilakukan dengan menggunakan catatan anekdot. Ini merupukan bentuk pencatatan tentang gejala tingkah laku yang berkaitan dengan sikap dan perilaku anak yang khusus, baik positif maupun negatif. Hal yang tercatat dalam instrumen ini merupakan perilaku yang tidak lazim dilakukan oleh anak. Pencatatan bersifat objektif, artinya pendidik mencatat fakta yang terjadi tanpa memberikan asumsi terhadap peristiwa tersebut. Contohnya adalah ketika seorang anak datang ke lembaga PAUD, biasanya di datang dengan ceria, berpamitan dengan orang tua yang mengantarkan ke sekolah dengan senang, dan memberikan salam kepada guru yang menyambut kedatangannya. Namun pada suatu hari, anak tersebut datang ke lembaga tanpa keceriaan. Hal yang dicatat oleh pendidik adalah fakta yang terjadi ketika anak datang, dan tidak memberikan dugaan mengapa anak tersebut tidak ceria, ketika datang ke lembaga.

Catatan anekdot mempunyai kegunaan sebagai sumber informasi yang kaya mengenai anak, dan pendidik dapat menceritakan kronologis kejadian yang dialami anak yang harus diketahui orang tua. Selain itu catatan anekdot mempunyai ciri-ciri sebagai berikut:

a. Memuat keterangan waktu, tempat, dan suasana peristiwa terjadi
b. Menggambarkan perbuatan-perbuatan anak dan reaksi- reaksi orang lain ketika kejadian berlangsung
c. Dilengkapi dengan gerakan isyarat dari anak, seperti mimik, gerak tubuh, tekanan suara
d. Deskripsi peristiwa yang luas dan lengkap
e. Jika diperlukan suatu asumsi maka, antara fakta dan komentar pembuat anekdot harus terpisah kolom.

Berikut ini contoh format anecdotal record yang terdiri dari 3 (tiga) bagian, yaitu: permulaan di mana latar, waktu, dan daftar anak-anak yang terlibat dicatat; pengalaman itu sendiri, mencatat dengan cermat urutan kejadian yang tepat; dan kesimpulan yang Anda ambil dari seluruh anekdot.

Tabel 4.1. Contoh anecdotal record

8:20 Izzi menangis. Menolak berbicara dengan saya (guru).	Pergi ke Cubby, memunggungi saya (guru). 9:05 Izzi di sudut tata graha. Saya masuk untuk bermain sebagai tetangga. Mengamati Izzi memukul bayi. Tanya kenapa. Itulah yang dilakukan ibu ketika bayi nakal. Aku bertanya apakah itu yang dilakukan ibunya padanya pagi ini. Izzi mengangkat bahu dan mengangguk. Menolak berbicara.	Rapat orangtua Selasa depan. Pertimbangkan cara membahas hal ini dengan ibu Izzi.

Pengembangan teknik pengamatan anak, selain catatan anekdot adalah running record, catatan specimen, time sampling, dan event sampling.

Tabel 4.2 Perbedaan Beberapa Instrumen Pengamatan Perkembangan Anak

Aspek	Catatan Anekdot	Running Record	Catatan Specimen	Time Sampling	Event Sampling
Apa?	Pencatatan tentang perilaku yang tidak lazim dilakukan anak, baik itu positif maupun negatif	Pencatatan tentang perilaku anak secara terus menerus, dan berurutan. Lebih rinci dan detail dari catatan anekdot	Pencatatan terhadap perilaku anak dengan detail dan tidak pada satu peristiwa tertentu	Pencatatan terhadap munculya perilaku anak yang dikehendaki, berdasarkan pada batasan waktu	Pencatatan terhadap munculnya perilaku anak yang dikehendaki, dengan menciptakan kegiatan untuk menstimulasi perilaku yang dikehendaki tersebut muncul
Siapa?	Pendidik	Pendidik	Peneliti	Pendidik Peneliti	Pendidik Peneliti
Bagaimana?	Mencatat secara langsung tanpa asumsi Percakapan	Mencatat tanpa asumsi Pencatatan langsung tanpa ditunda	Mencatat secara langsung tanpa asumsi Pengamat menjaga jarak dengan lingkungan belajar	Mencatat perilaku yang muncul dengan interval waktu	Menunggu perilaku yang dikehendaki muncul melalui stimulasi kegiatan

3. Running Record

Teknik pengamatan ini dilakukan secara tidak formal, untuk mencatat perilaku anak di setiap peristiwa, secara berurutan. Instrumen ini lebih detail dan rinci daripada catatan anekdot, karena Running Record tidak hanya mencatat perilaku positif atau negatif saja, namun keseluruh perilaku dalam setiap peristiwa dan terus menerus. Pendidik yang menggunakan, harus mencatat peristiwa secara langsung tanpa menunda, dan mendeskripsikan fakta tanpa asumsi.

4. Catatan Specimen

Jika pengamatan perilaku anak dilakukan untuk keperluan penelitian, maka pengamat yang berperan sebagai peneliti dapat menggunakan instrumen catatan specimen. Sama halnya dengan running record, catatan specimen juga mencatat perilaku anak secara terus menerus, tanpa memberikan dugaan terhadap sebab peristiwa itu terjadi. Peneliti dalam melakukan pengamatan terhadap perilaku anak ini, menjaga jarak dengan lingkungan belajar anak, agar pengamatan berlangsung secara alamiah.

5. Time Sampling

Pengamatan dengan menggunakan *time sampling* hendak menunjukkan kekerapan suatu perilaku terjadi. Pengamat ingin mengetahui seberap sering suatu uatu perilaku terjadi dalam kurun waktu tertentu. Misalnya setiap 15 menit dalam kurun waktu 60 menit, seberapa seirng perilaku negatif anak muncul. Pengamatan memiliki tujuan untuk mengobservasi perilaku seorang anak baik individual maupun kelompok serta mencatat ada maupun tidaknya perilaku tersebut dalam rentang waktu yang sudah ditetapkan untuk melakukan pengamatan. Sistematika pencatatan dalam teknik *time sampling* adalah menentukan terlebih dahulu jenis dalam perilaku tersebut yang dapat diamati dan menentukan rentang waktu yang sudah digunakan. Diantara contohnya adalah dalam

kurun waktu 30 menit, pelaku asesmen ingin mencatat instensitas munculnya perilaku negatif dari Akbar setiap 5 menit. Perilaku negatif yang akan diamati adalah memukul (p); mendorong (d); menendang; (t), memegang teman yang telah melawan (merebut mainan); (r). Pencatatan dapat dilakukan dengan menggunakan format berikut :

Tabel. 4.3 Pencatatan dalam Time Sampling

Interval Waktu	p	d	t	r
9.00-9.05	| | |		| |	
9.05-9.10	| | | |			| |
9.10-9.15				
9.15-9.20				
9.20-9.25				
9.25-9.30				

Pencatatan yang dilakukan oleh pengamatan dapat dengan menggunaka simbol lidi pada kolom perilaku negatif yang muncul. Pada contoh di tabel dapat dijelaskan bahwa dalam lima menit pertama, Akbar menunjukkan perilaku negatif memukul sebanyak 3 kali, dan menendang 2 kali. Sedangkan pada lima menit kedua, perilaku memukul masih muncul dan lebih banyak yaitu 4 kali, serta muncul sekali perilaku merebut mainan teman.

Alasan penggunaan teknik *Time Sampling* adalah membutuhkan waktu dan usaha yang tidak terlalu banyak dibandingkan catatan narasi. Pengamatan dengan teknik bersifat objektif dan terkontrol karena perilaku yang diamati spesifik dan dibatasi. Selain itu teknik time sampling dapat bermanfaat dalam mengumpulkan hasil data dari sekelompok anak, perilaku dalam satu periode tertentu

Namun, kekurangan dari teknik ini adalah ada kemungkinan kehilangan banyak perilaku yang penting, karena sifatnya yang tertutup, yaitu hanya terbatas pada perilaku yang sudah ditentukan, serta tidak menjelaskan perilaku, sebab, dan hasil karena lebih berfokus pada waktu. Kekurangan yang lain dengan teknik ini adalah tidak menyimpan data tentang masukan-masukan perilaku,karena prinsipnya hanya pada interval waktu, bukan perilaku.

6. Event Sampling

Jika time sampling mengamati munculnya perilaku anak berdasarkan pada interval waktu, pada teknik event sampling, tidak terbatas oleh waktu. Event sampling dilakukan oleh pendidik atau peneliti dengan tujuan untuk mempelajari kondisi dimana perilaku tertentu terjadi atau sering terjadi. Pada teknik ini pengamat menunggu terjadinya suatu perilaku yang dikehendaki. Sistematika pencatatan dengan teknik event sampling adalah pertama menentukan perilaku yang ingin diamati. Kedua mempersiapkan setting yang memungkinkan perilaku itu muncul. Dengan demikian, berbeda dengan teknik-teknik pengamatan sebelumnya, teknik menggunakan kondisi yang tidak alamiah.Pengamat dapat mengambil posisi yang nyaman untuk menunggu sampai munculnya perilaku tersebut. Cara pencatatan dapat dilakukan dengan suatu deskripsi naratif yaitu ABC Analisis. A adalah peristiwa pencetus, B adalah perilaku, dan C adalah konsekuensi.

Tabel. 4.4 Pencatatan dalam Event Sampling

Event Sampling			
Nama Anak	:	Tanggal	:
Usia Anak	:	Waktu	:
Nama Pengamat	:	Lokasi	:
Perilaku yang diamati adalah memukul, menendang, mendorong, merebut mainan			
Waktu	Peristiwa Pencetus	Perilaku	Konsekuensi
8.20	Reza sedang bermain balok di ruang kelas, kemudian Ardi datang dan menaruh mainan di atas bangunan balok milik Reza, sehingga bangunan balok Reza roboh	Reza berdiri dengan kening berkerut, dan berdiri, berjalan ke arah Ardi dan memukul Ardi. Ardi ganti membalas memukul dan mendorong Reza	Reza menangis dan berlari ke arah Ibu Guru
9.00	Reza sedang mengantri ambil snack, Intan datang dan menyerobot barisan Reza	Reza mendorong Intan	Intan menangis

Sama halnya dengan teknik sebelumnya, teknik Event Sampling ini juga mempunyai kekurangan yang sama yaitu metode yang tertutup, yang hanya mengamati perilaku tertentu saja, dan kehilangan kekayaan informasi detail dibandingkan catatan anekdot, catatan specimen atau running record. Namun kelebihan dari teknik Even Sampling ini adalah mencatat peristiwa denga utuh, sehingga lebih mudah untuk dianalisis dibandingkan dengan teknik time sampling.

7. Ceklist (Checklist)

Cheklist/Flowsheet merupakan salah satu bentuk catatan perkembangan yang berisi hasil observasi dan tindakan. Flow sheet memungkinkan pendidik untuk mencatat hasil observasi atau pengukuran yang dilakukan secara berulang yang tidak perlu ditulis secara narative, termasuk data anak.

8. Rating Scales (Ratting Scales)

Skala capaian perkembangan ini merupakan salah satu instrumen pengamatan terhadap perkembangan anak berdasarkan pada indikator-indikator perkembangan yang telah direncanakan oleh guru dalam perangkat pembelajaran. Guru mengamati tingkat kemampuan anak yang tertuang dalam kalimat indikator perkembangan melalui kegiatan bermain. Tingkat kemampuan anak tersebut dapat dilihat berdasarkan skala yang dicapai oleh anak, yaitu terdiri dari 4 skala, antara lain :

a. Belum Berkembang (BB). Pada skala ini capaian perkembangan anak adalah anak belum mampu menyelesaikan tugas yang diberikan oleh guru melalui kegiatan bermain, atau anak belum mampu melaksanakan suatu kegiatan sesuai dengan indikator perkembangan anak. Dalam hal ketidakmampuan anak ini, anak masih dibantu oleh guru dalam menyelesaikan tugas atau melaksanakan kegiatan.
b. Mulai Berkembang (MB). Skala capaian perkembangan mulai berkembang adalah anak mampu menyelesaikan tugas atau melaksanakan kegiatan, namun masih dibantu dengan guru atau masih selalu diingatkan oleh guru.
c. Berkembangan Sesuai Harapan (BSH) adalah skala capaian perkembangan dimana anak mampu menyelesaikan tugas secara mandiri dari guru melalui kegiatan bermain, atau melaksanakan kegiatan sesuai dengan indikator perkembangan yang telah di-rencanakan guru dalam perangkat pembelajaran, tanpa bantuan guru.

d. Berkembang Sangat Baik (BSB) adalah skala capaian perkembangan anak, dimana anak tidak hanya mampu menyelesaikan tugas dari guru melalui kegiatan bermain secara mandiri, namun anak juga membantu temannya untuk menyelesaikan tugas tersebut.

Format instrumen pengamatan menggunakan skala capaian perkembangan ini dapat berupa tabel seperti dibawah ini :

Tabel. 4.5. Contoh Skala Capaian Perkembangan Anak

No.	Indikator Capaian Perkembangan	Nama Siswa					
		Kaila	Alif	Kayisa	Farhan	Yola	Dst...
1.	Mengelompokkan benda berdasarkan warna	BB	MB	BB	BSH	BSB	
2.	Menghitung jumlah benda yang berukuran sama						
3.	Menjawab pertanyaan guru tentang isi suatu cerita secara gelas						

9. Contoh hasil kerja anak (*Samples of Children's Work*)

Asesmen terhadap perkembangan anak dapat dilakukan juga melalui hasil karya dan unjuk kerja yang dilakukan anak melalui pemberian tugas dari pendidik. Pemberian tugas merupakan suatu cara yang dilakukan dengan memberikan tugas-tugas tertentu sesuai dengan kemampuan yang akan dinilai. Tugas tersebut harus dikerjakan anak dalam waktu tertentu baik secara kelompok, berpasangan, ataupun individual.Data penilaian dari pemberian tugas dapat direkam dengan menggunakan format tugas, daftar cek, dan skala penilaian proses penyelesaikan dan

hasil akhir tugas. Kegiatan-kegiatan yang dapat dijadikan sebagai pemberian tugas dapat berupa percobaan mencampur warna, menyemai tanaman, meronce, membentuk dengan plastisin, melipat, menganyam, menyusun balok, bernyanyi, bercerita, senam dan lainnya. Kegiatan-kegiatan tersebut merupakan wujud dari hasil karya dan unjuk kerja anak.s

Pengamatan yang dilakukan dalam hasil karya dan unjuk kerja anak ini berupa pencatatan proses anak dalam menyelesaikan tugasnya. Hasil pengamatan dicatat secara harian dan dapat direkapitulasi secara bulanan.

10. Rubrik (Rubric)

Rubrik adalah instrument kualitatif yang sanggup digunakan untuk menilai kemajuan anak. Tujuannya untuk menilai pekerjaan anak, membedakannya dari instrumen menyerupai skala penelitian dan ceklis.

Bab 5. Integrasi Asesmen Pendidikan Anak Usia Dini

A. Pengembangan Pendidikan Anak Usia Dini

Gullo menjelaskan ada beberapa area dari perkembangan dan kegiatan belajar dalam ruang kelas anak usia dini yang merupakan integrasi terhadap assessmen alternatif. Kegiatan dalam Pendidikan Anak Usia Dini yang sering dijumpai dapat dimanfaatkan untuk mengases dan hasil yang ditemukan berbeda diantaranya adalah bermain sains penemuan, matematika permulaan, literasi dasar, manipulatif, bermain peran, seni musik, bermain balok, bermain pasir dll. Proses pembelajaran tersebut dapat memberikan peluang untuk mengobservasi, melakukan proses asesmen baik pengetahuan maupun keterampilan anak dalam aspek perkembangan tertentu. Pendidik juga dapat menulis catatan anekdot ataupun kegiatan yang lain kemudian dapat berbagi informasi kepada orang tua, pemangku kebijakan di sekolah agar dapat membantu mencapai tumbuh kembang anak yang optimal. Ada beberapa aspek yang dapat dilakukan asesmen diantaranya seni ekspresif, seni bahasa, pengetahuan matematika, pengetahuan sains, pengetahuan ilmu sosial, perkembangan sosial, dan perkembangan motorik. Selain itu, Pendidik dapat mempelajari dan meningkatkan aspek perkembangan tersebut dalam setiap proses pembelajaran saat anak melaksanakan berbagai aktivitas kegiatan tersebut. (2005: 118).

Pada Bab III dalam Peraturan Kemendikbud, Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No. 137 Tahun 2014 tentang Standar Nasional Pendidikan Anak Usia Dini menjelaskan terkait Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak (STPPA). STPPA adalah standar yang dijadikan acuan dalam pengembangan standar isi, proses, penilaian, sarana dan

prasarana, pendidik dan tenaga kepandidikan, pengelolaan dan penyelenggaraan dalam Pendidikan Anak Usia Dini. Selain itu, STPPA juga digunakan sebagai acuan dalam pengembangan kurikulum di dalam Satuan PAUD.

STPPA berdasarkan Peraturan Kemendikbud No. 137 tahun 2014 terdiri dari 6 aspek perkembangan yang dapat diterapkan dalam Satuan PAUD, yaitu aspek perkembangan kognitif, aspek perkembangan fisik motorik, aspek perkembangan nilai agama dan moral, aspek perkembangan bahasa, sosial emosional, seni dan kreativitas. Berdasarkan enam aspek perkembangan yang sudah menjadi kebijakan tersebut dapat menjadi acuan dalam melakukan asesmen perkembangan melalui proses pembelajaran dengan berbagai kegiatan yang dapat dikembangkan oleh pendidik untuk anak dalam kehidupan sehari-hari.

Sementara itu, Gullo menggambarkan berbagai aktivitas pembelajaran yang dapat mengembangkan aspek perkembangan sehingga mencapai optimal. Diantara kegiatan tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut:

1. Kegiatan Balok

Ragam aktivitas yang sering dimanfaatkan dalam Satuan Pendidikan Anak Usia Dini adalah anak banyak bermain sekaligus belajar dengan menggunakan balok-balok dan Pendidik juga belajar banyak tentang anak dengan mengamati mereka ketika menggunakan balok. Anak menunjukkan sejumlah keterampilan konseptual dalam penggunaan balok, yaitu:

a. Klasifikasi, anak dapat memanfaatkan bermain balok dengan berbagai ukuran, bentuk dan warna yang sama untuk menyusun suatu bangunan dan mengelompokkan balok pada bangunan baik individual maupun secara bersama-sama dengan temannya secara kooperatif. Selain itu, sesudah menyelesaikan bermain balok maka anak juga dapat menempatkan balok pada rak yang sudah disediakan Pendidik.

b. Konsep, diantaranya adalah anak dapat memahami sebuah ukuran, bentuk, kesamaan satu sama lain, urutan, pengukuran dan nomor; memahami hubungan sebagian maupun secara keseluruhan.
c. Bahasa, diantaranya adalah anak dapat mengungkapkan nama-nama bentuk dan ukuran serta menjelaskan hasil konstruksi mereka karena anak membangun menggunakan kedua atribusi dan kosakata fungsional.
d. Keterampilan sensorimotor, diantaranya adalah anak dapat menunjukkan keseimbangan, manipulasi motorik halus benda dan mengambil perspektif.
e. Penyelesaian masalah, diantaranya adalah anak berdiskusi dengan temannya, memelihara, menetapkan kesamaan ukuran balok, membuat keputusan dan membangun angka geometris.

Tabel 5.3. Kegiatan Balok Anak Usia Dini

ASPEK YANG DIKEMBANGKAN	AKTIVITAS PENGEMBANGAN
Seni Berekspresi	Pola, simetris, keseimbangan, bentuk, hubungan sebagian dan keseluruhan, figur, bergerak, menggambar
Perkembangan motorik	Merapikan, persepsi visual, koordinasi mata dan tangan, manipulasi tangan, perkembangan motorik halus
Seni Bahasa	Pengenalan bentuk, hubungan ukuran, lambang, klasifikasi, pertanyaan tentang konsep, pertukaran ide, merencanakan bangunan, cerita tentang bangunan, membaca, perbedaan bentuk, fungsi bangunan
Pelajaran Sosial	Pekerjaan, pemetaan, pola, saling ketergantungan satu sama lain, gambaran secara simbolis
Matematika	Klasifikasi, susunan, nomor, bilangan, ukuran, volume, area
Perkembangan sosial	Perasaan berkompetensi, kerja sama, merapikan, tanggap dengan pekerjaan yang lain
Sains	Keseimbangan, berat, berpikir induktif, bahan-bahan, hubungan dari perangkat

2. Kegiatan Sains dan Penemuan

Pembelajaran sains yang distimulasi sejak usia dini diantaranya dengan mengenalkan alam dengan melibatkan llingkungan sekitar guna memperkaya pengetahuan dan pengalaman anak. Aktivitas sains pada anak usia dini dapat dilakukan dengan berbagai macam kegiatan, diantaranya adalah observasi, penelitian, ekperimen, percobaan, berekplorasi dan menginvestigasi lingkungan sekitarnya. Anak dapat membangun pengetahuan sejak kecil yang akan menjadi pondasi untuk anak saat tumbuh menjadi dewasa.

Pembelajaran sains dalam Satuan Pendidikan Anak Usia Dini mendorong anak untuk mengetahui, mengamati juga dapat mengajak anak untuk terstimulasi aspek perkembangan anak yang lain, diantaranya adalah perkembangan bahasa (literasi dasar anak), belajar menghitung, gerakan fisik, seni musik, bermain secara sosial, meningkatkan emosi percaya diri anak dan nilai agama moral dengan mensyukuri ciptaan Tuhan Yang maha Kuasa.

Kegiatan sains dan penemuan di kelas anak usia dini menyediakan tempat dasar di mana guru dapat mengamati anak memroses informasi saat pembelajaran di awal, membangun pengetahuan baru anak, merekonstruksi pengetahuan yang sudah ada dan proses pemecahan masalah. Pada saat melakukan proses aktivitas pembelajaran sains tersebut maka guru dapat melakukan proses asesmen perkembangan anak

Kemampuan metakognitif anak dapat diasses selama kegiatana sains dan penemuan. Metakognitif adalah kesadaran dari kurangnya pemahaman sendiri (Markman, 1977). Dalam melakukan proses asesmen, guru tidak mudah melakukannya karena anak berada pada tahap anak pra-operasional yang memiliki ciri khas egosentris. Namun ini adalah ketercapaian yang penting untuk dimiliki dalam kemajuan kognitif. Ketercapaian anak untuk dapat memiliki pola piker secara divergen juga dapat dilakukan asesmen dengan pembelajaran sains. Berpikir divergen mengacu pada kemampuan yang muncul dengan beberapa strategi dalam memecahkan masalah. (Clements & Gullo,

1984). Dengan mengamati secara aktif pada saat anak terlibat dalam kegiatan sains, maka hal ini memungkinkan untuk menentukan kreativitas yang anak gunakan ketika memecahkan suatu masalah.

Guru dapat belajar banyak tentang bagian-bagian dari pengetahuan anak dengan mengamati mereka selama kegiatan penemuan. Bagian-bagian dari pengetahuan ini maksudnya adalah pemahaman anak terhadap karakteristik objek dan bagaimana dapat mempengaruhi anak. Sebagai seorang guru, maka melihat bagaimana anak menggunakan dan mengkategorikan benda secara alami, dan pemahaman anak terhadap objek menjadi lebih jelas.

Selain Guru dapat mengobservasi aspek perkembangan kognitif anak, maka dapat diamati pula anak dalam memahami pengetahuan yang bersifat khusus, misalnya dapat dicontohkan saat anak dalam pembelajaran sains bermain magnet, maka anak dapat berdemonstrasi mempraktikkan dengan berbagai macam benda yang dapat ditarik oleh magnet maupun yang tidak dapat, contoh yang lain adalah saat anak bereksperimen dengan berbagai macam benda yang dimasukkan ke dalam air yang berada di ember diantaranya terapung, tenggelam dan melayang. Anak dapat mengklasifikasikan benda-benda tersebut (Gullo, 2005: 204-206)

Tabel 5.5. Kegiatan Sains dan Penemuan Anak Usia Dini

ASPEK YANG DIKEMBANGKAN	AKTIVITAS PENGEMBANGAN
Seni Berekspresi	Hubungan sebab akibat, Mencampur warna, Imajinasi, Menceritakan tentang eksperimen
Perkembangan motorik	Memanipulasi objek, Perkembangan motorik halus, Pengalaman sensorik, Identifikasi bagian tubuh, Koordinasi mata dan tangan
Seni Bahasa	Memaparkan informasi, Menerapkan informasi, Bentuk pertanyaan,

	Mengajukan solusi, Menjelaskan masalah, Menggunakan sumber, Menggunakan bahan, Mengubah penjelasan, Mengembangkan kosa kata baru
Pelajaran Sosial	Mengobservasi benda hidup, Mengobservasi benda mati, Langkah-langkah kehidupan, Identifikasi kebutuhan, Perubahan cuaca
Matematika	Pengelompokkan, Bentuk, Klasifikasi, Menggunakan peta dan grafik, Penghitungan, Ukuran, Pola, Penandaan
Perkembangan sosial	Berbagi, Bermain Bergantian, Praktik yang aman, Pengambilan keputusan, Kerja sama, Mendengarkan, Pemecahan masalah sosial, Mengambil resiko, Mengikuti arahan instruksi dalam bermain dan permainan
Sains	Eksperimen, Menggunakan pikiran, Observasi, Persamaan atau perbedaan, Prediksi, Perencanaan penjajakan, Membimbing penjajakan, Perbandingan

3. Kegiatan dalam Bermain Matematika Permulaan dan Manipulatif

Kemampuan anak dalam pemecahan masalah dapat distimulasi dengan pembelajaran matematika permulaan dan manipulatif. Aktivitas bermain dan permainan dalam pembelajaran untuk mencapai kemampuan manipulative anak diantaranya adalah bermain puzzle, lego, bermain bola, permainan ulartangga dengan dadu. Pada proses pembelajarannya, anak mampu melakukan operasi matematika permulaan, membentuk geometri, membuat objek secara tersusun sistematis, bermain membentuk pola.

Dalam aktivitas pembelajaran ini, guru sebaiknya menagamati anak dalam pemahaman anak tentang hubngan keseluruhan maupun secara bagian. Perbedaan anak dalam visual anak tersebut dapat dilakukan asesmen smpai pada ketercapaian tertentu sesuai standar yang telah ditetapkan (Gullo, 2005: 126).

Aktivitas bermain dan permainan dalam pembelajaran matematika permulaan dan bermain manipulative dapat disimulasi untuk menumbuhkan rasa ingin tahun anak dan semangat untuk lebih menyukai anak pada matematika dasar karena pondasi pendidikan adalah bermula dari Pendidikan Anak usia dini. Penjelasan lebih lanjut adalah sebagai berikut:

a. Anak termotivasi dalam Pembelajaran Matematika Permulaan

Matematika permulaan agar dapat memotivasi anak adalah dengan cara bagaimana seorang Guru dapat memfasilitasi pembelajaran matematika permulaan secara kreatif dan menyenangkan sehingga anak senang dalam bermain dan belajar. Anak usia dini pada dasarnya menyukai cara berpikir dalam matematika permulaan. Oleh karena itu, sangat penting seorang guru berkompeten dalam memfasilitasi pembelajaran matematika permulaaan dimulai dengan memhami konsep dasar dalam matematika permulaan tersebut. Selain itu, pada proses pembelajaran seorang Guru harus memberikan *scaffolding* dan penghargaan pada anak yang sudah menyelesaikan pekerjaannya.

b. Anak dapat Meningkatkan Bahasa Matematika

Anak dapat mengembangkan bahasa matematika saat melakukan aktivitas pembelajaran matematika permulaan, misalnya saat melakukan percakapan. Hal ini dapat ditunjukkan misalnya dalam menyebutkan bentuk-bentuk geometri seperti persegi, persegi panjang, lingkaran, segitiga maka anak secara tidak langsung dapat berinteraksi dan berkomunikasi dengan temannya ataupun guru dengan menggunakan bahasa matematika diantaranya menyebutkan bentuk, warna, ukuran bentuk. Guru sebaiknya memilih kata dalam memfasilitasi proses pembelajaran dengan bahasa matematika yang mudah dimengerti anak dengan cara menyesuaikan sesuai tingkat perkembangan dan usia anak.

c. Memiliki peluang untuk berinteraksi dalam mengembangkan pengalaman matematika permulaan

Saat anak beraktivitas pembelajaran matematika permulaan maka secara tidak langsung anak akan membangun pengetahuan matematika melalui kegiatan penelitian, penyelidikan, mengukur, berhitung. Pengalaman langsung yang didapatkan anak melalui berbagai metode dan media pembelajaran berkaitan penting dalam kehidupan sehari-hari. Anak dapat termotivasi untuk berpikir dan berinteraksi dengan media atau benda-benda yang ada di sekitar lingkungan mereka. Selain itu, dalam proses pembelajarannya, anak-anak belajar untuk berinteraksi dan berkomunikasi dengan temannya maupun dengan guru di sekolah (Mursid, 2015: 59-60).

Tabel 5.6. Kegiatan Matematika dan Manipulatif Anak Usia Dini

ASPEK YANG DIKEMBANGKAN	AKTIVITAS PENGEMBANGAN
Seni Berekspresi	Pola, pengelompokan dan pengklasifikasian, hubungan spasial, berhitung dengan bernyanyi, kreativitas dan imajinasi
Perkembangan motorik	Perkembangan motorik halus, menulis nomor, merangkai bentuk, perkembangan motorik kasar, keterarahan kanan-kiri
Seni Bahasa	Kosa kata matematika, bercerita tentang matematika, pengembangan konsep, pengembangan ide, menulis nomor, membaca pola, bentuk pertanyaan, menemukan matematika dalam cerita
Pelajaran Sosial	Aplikasi konsep matematika, observasi bentuk di lingkungan, nomor atau simbol budaya, menghitung perbedaan bahasa, menggunakan matematika dalam masyarakat
Matematika	Kesepadanan 1 ke 1, mencocokkan secara berkelompok, menghitung, pengenalan nomor, hubungan urutan, pengenalan bentuk, pengenalan pola, pengelompokkan, perbandingan, grafik sederhana
Perkembangan sosial	Kerja sama, berbagi, menghargai, membuat keputusan, mengatur waktu, pemecahan masalah, mendengarkan
Sains	Mengeksplorasi, observasi, memperkirakan, penemuan, mengelompokkan, klasifikasi, perbandingan, eksperimen

4. Pembelajaran dalam Seni untuk Anak Usia Dini

Aktivitas pembelaran seni merupakan segala upaya untuk mengembangkan kemampuan kreatif anak dalam mencapai kegiatan artistiknya sesuai dengan aturan estetika tertentu. Kemampuan seni ini dapat mengembangkan kemampuan cipta, rasa dan karsa dalam diri anak sejak usia dini (Mursid, 2015: 117). Selain itu, dalam aktivitas seni juga dapat

mengolah berbagai keterampilan berpikir, seperti kreatif, inovatif, dan kritis.

Saat anak belajar dengan berbagai aktivitas maka dapat melatih keterampilan anak dan memengaruhi ketercapaian aspek perkembangan anak yang lain. Seefeldt menguraikan tentang nilai seni yang dapat dimiliki oleh anak diantaranya adalah sebagai berikut:

a. Anak dapat praktik kegiatan seni sekaligus dapat mengkoordinasikan otot motorik halus dan mata serta tangan.
b. Anak mengekspresikan perasaan dan emosi dengan cara yang aman.
c. Meningkatkan kemampuan perspektif.
d. Anak merasakan diberikan kesempatan untuk dapat memilih dan menyelesaikan masalahnya pada saat bermain.
e. Mengekspresikan keberhasilan saat anak dapat unjuk kerja atau menunjukkan hasil karyanya.
f. Anak memiliki cara pandang terhadap orang lain yang berbeda, termasuk dalam mengekspresikannya.
g. Sebagai pendidik dapat memahami bahwa melalui seni, kebudayaan itu dapat diwariskan
h. Merangkai sebuah hubungan dalam seni yang berbentuk visual dengan pembelajaran yang lainnya. (2008: 263-264)

Pada aspek pengembangan kegiatan seni, harus disesuaikan dengan kebutuhan standar aspek perkembangan dan usia anak. Pada anak usia dini masuk dalam tahapan pra-operasional yang lebih banyak distimulasi dengan simbol-simbol di sekitar anak. Anak dapat menunjukkan aktivitas seni saat anak dapat menggambar dan mewarnai. Lowenfeld dan Brittain (1975) telah mengidentifikasi ada enam tahapan perkembangan kegiatan menggambar yang memberikan pengalaman tingkat perkembangan kognitif anak. Enam tahapan tersebut diidentifikasi berdasarkan tingkat usia anak, yaitu:

a. Mencoret dengan media secara sembarangan (usia 1-2½ tahun)
b. Mencoret yang bisa dikendalikan (usia 2,5 - 3,5 tahun)
c. Mencoret dengan bentuk simbol (usia 3,5 - 4 tahun)

d. Mengekspresikan gambaran dari sebuah eksperimen atau percobaan (usia 4 - 5 tahun)
e. Menggambar skema secara permulaan (usia 5 - 7 tahun)
f. Skema yang jelas (usia 7 - 9 tahun). (Gullo, 2005: 119)

Anak dapat merefleksikan cara berpikir sesuai imajinasinya melalui coretan yang dilakukan anak dengan berbagai media dan metode. Anak dapat menggambar sesuai dengan perkembangan dan tingkatan usia anak berdasarkan pada kematangan sensori motorik anak (Mursid, 2015: 101). Proses pembentukan konsep anak akan dunia di sekitar mereka sering diwakili melalui karya seni. Anak menggunakan bentuk, mengemukakan pandangan, dan warna, semua itu dapat dilihat dalam seni mereka. Oleh sebab itu, sepantasnya gambaran dari kemampuan berpikir terkait pemahaman anak menjadi bagian -hubungan secara keseluruhan yang juga direfleksikan. Ada beberapa tujuan menggambar bagi anak adalah sebagai berikut:

a. Meningkatkan kemampuan kreativitas anak.
b. Meningkatkan kemampuan literasi anak.
c. Meningkatkan citra diri yang dimiliki anak.
d. Meningkatkan anak dalam mengekspresikan dirinya.
e. Mengembangkan kebiasaan pada anak untuk mengekspresikan diri (Mursid, 2015: 119).

Seni pada kurikulum dapat meningkatkan anak berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir estetika serta meningkatkan kesadaran anak tentang dunia di sekitar mereka (Althouse, Johnson, & Mitchell, 2003). Dalam kegiatan seni tidak hanya menggambar saja, akan tetapi banyak kegiatan lain seperti kolase, fingerpainting, mewarnai, membatik, menjahit, membatik dll.

Tabel 5.1. Aspek dan Kegiatan Seni Anak Usia Dini

ASPEK YANG DIKEMBANGKAN	AKTIVITAS PENGEMBANGAN
Seni Berekspresi	Kreativitas, imajinasi, menggunakan berbagai media dan bahan, desain
Perkembangan motorik	Perkembangan motorik halus, koordinasi mata dan tangan, pengurutan, keterarahan
Seni Bahasa	Perkembangan kosa kata, mengekspresikan diri, kesiapan membaca, pelabelan benda, memori visual, pengenalan simbol
Pelajaran Sosial	Estetika, apresiasi seni, sejarah seni, karir dalam seni, keragaman budaya, menghargai perasaan
Matematika	Pola, bentuk, klasifikasi, berpikir logis, hubungan spasial, ukuran, hitungan, mengurutkan, mengemukakan pendapat, kategori
Perkembangan sosial	Ekpresi diri, percaya diri, kebanggaan dalam aturan kerja, mengikuti arahan, kesadaran diri, membangun kepercayaan diri, peduli kepada orang lain, pemecahan masalah, kegigihan
Sains	Warna, sifat materi, tekstur, penyebab efek, dugaan, pengalaman sensorik, bagaimana sesuatu bekerja

5. Aktivitas Bermain dalam Gerak dan Lagu Anak (Musik)

Satuan PAUD dalam menyelenggarakan pembelajaran gerak music dan lagu dilaksankan secara alami dan sangat bermanfaat untuk perkembangan anak usia dini.

Pembelajaran gerak dan lagu pada anak memiliki pengalaman yang baik pada anak dalam meningkatkan kemampuan intelektual anak melalui ekspresi gerakan, ekspresi kreatif dan proses mendengarkan. Selain itu, pengalaman musik dapat menjadi dasar dalam membentuk apresiasi musik anak di jenjang berikutnya.

Asosiasi Nasional untuk Pendidikan Musik menjelaskan bahwa pengalaman dalam bermusik dan gerakannya sebaiknya disesuaikan dengan tingkat perkembangan anak, yakni bergera, bernyanyi dan mendengarkan serta menanggapi secara visual maupun secara verbal suara. Musik dan gerakannya dalam kurikulum dapat menstimulasi semua aspek perkembangan anak. Aktivitas pembelajaran dalam bermusik dapat menambah pengalaman anak melalui simbol yang dihubungkan dengan pengetahuan yang konkret. Anak dapat pula berlatih dalam berpikir kritis dengan menyenangkan. (Gullo, 2005: 120). Berdasarkan hasil penelitian menjelaskan bahwa musik yang menstimulasi otak kanan, dapat pula menstimulasi kemampuan otak kiri saat memroses informasi yang ditemui dalam kehidupan sehari.

Mursid mendeskripsikan berbagai macam aktivitas bermusik melalui bermain dan permainan, diantaranya adalah sebagai berikut:

a. Anak dapat menirukan suara binatang. Memainkan sebuah lagu untuk anak-anak hendaknya jangan yang sulit, namun sesuatu yang sederhana, mudah dicerna dan diingat. Salah satunya adalah permainan lagu dengan menirukan suara binatang.
b. Bermain Lingkaran Lagu. Permainan tarian lingkaran yang disertai dengan lagu dapat berasal dari tarian tradisional. Misalnya, membentuk lingkaran besar, kecil, dan melompat serta permainan sembunyi batu.
c. Lagu dan Gerak. Biasanya anak lebih mudah mengingat sebuah lagu bila disertai dengan gerakan. Meskipun ia sering lupa dengan kata-katanya, tetapi mereka mampu untuk mengingat apa yang harus dilakukan. Selain itu anak juga ingat ketika mereka bergembira pada saat mengikuti permainan tersebut.
d. Belajar mendengar. Anak dapat distimulus pendengarannya dengan cara membedakan bunyi, membedakan nada tinggi dan rendah, serta membuat alat musik sendiri. Hal ini juga perlu adanya dukungan dari lingkungan anak itu sendiri.

e. Kombinasi Tangga Nada. Anak biasanya kesulitan untuk memahami tinggi dan rendahnya nada suatu bunyi. Untuk mengatasi hal ini bisa dengan memberi warna yang berbeda untuk melambangkan posisi nada. Cara ini sangat membantu daya nalar anak untuk mengingat sekaligus mengajaknya berkonsentrasi sambil melatih mata dan daya ingat terhadap perbedaan warna.
f. Permainan Meniru. Banyak jenis permainan meniru yang bisa dilakukan, seperti bermain kuda-kudaan atau bermain seperti orang naik sepeda.
g. Permainan Gerak Tangan dan Kaki. Permainan gerak untuk anak tidak harus menggunakan alat, dengan tangan dan kaki pun bisa menjadi permainan yang cukup menaik dan menyenangkan. Seperti bertepuk tangan, menghentak kaki, dan menunjukkan anggota tubuh.

Tabel 5.2. Kegiatan Musik dan Bergerak Anak Usia Dini

ASPEK YANG DIKEMBANGKAN	AKTIVITAS PENGEMBANGAN
Seni Berekspresi	Menggunakan media yang bervariasi, kreativitas, imajinasi, ekspresi diri, bergerak Menggambar
Perkembangan motorik	Koordinasi, perkembangan motorik kasar, perkembangan motorik halus, keterarahan, kesadaran spasial, koordinasi mata dan tangan
Seni Bahasa	Kesadaran bahasa, pola bahasa, keterampilan mendengarkan, kosa kata, memori kata, sajak, ekspresi kata, pengenalan simbol, perbedaan suara, keterampilan mengekspresikan bahasa Konsep cetak, memori visual
Pelajaran Sosial	Bermain peran, keragaman budaya, apresiasi budaya, sejarah musik, perayaan, bagaimana musik itu dibuat
Matematika	Pola, pengenalan nomor, hitungan, pengelompokkan, mengurutkan, kategorisasi, grafik
Perkembangan sosial	Berbagi/kerja sama, membuat keputusan, pemecahan masalah, mendengarkan, kontrol

	diri, mengambil resiko, tanggap terhadap orang lain, mengikuti arahan, emosi dan suasana hati, kepercayaan diri
Sains	Suara (lantang/harmonisasi), perbedaan suara, bagaimana suara itu dibuat, prosedur hasil penemuan saintifik, kesadaran diri, eksperimen, dugaan

6. Kegiatan Bermain Peran

Bermain peran merupakan kegiatan kognitif tinggi (Seefeldt, 2008: 138). Hal ini disebabkan karena anak mampu mengembangkan imajinasi dan mengemukakan gagasan yang ada dalam pikiran mereka dalam kegiatan tersebut. Ini sangat berpengaruh pada perkembangan kognitif anak dan keberhasilan akademis mereka nantinya. Bermain peran dapat dilakukan di sejumlah area kelas yang berbeda. Area yang paling sering digunakan bermain peran adalah area rumah tangga. Selain itu, area panggung boneka dan di luar area juga memfasilitasi anak untuk bermain peran. Bermain peran menyediakan banyak informasi tentang perkembangan dan pencapaian akademik anak, di antaranya:

a. Perkembangan Bahasa

Banyak keterampilan yang dapat dipahami terkait perkembangan bahasa anak yang dapat dipelajari dengan mengamati anak ketika bermain peran. Bahasa merupakan ciri paling menonjol dari cara berpikir simbolik. Bahasa adalah penggunaan kata-kata untuk menyatakan benda-benda atau tindakan (Mursid, 2015: 102). Aspek yang menggunakan produksi bahasa anak, seperti struktur kalimat dan perkembangan bunyi, akan jelas terlihat saat anak bermain peran secara alami. Ketika anak bermain peran, akan mengurangi kesulitan yang mungkin terjadi dan anak akan lebih memperlihatkan kemampuan bahasa mereka. Selain itu, kata-kata yang anak gunakan saat bermain peran merupakan indikasi yang baik akan keterampilan kosakata yang mereka miliki. Anak juga akan mempelajari kosa kata baru yang ditemukannya ketika bermain peran.

b. Perkembangan Sosial dan Emosional

Bermain peran memberikan kesempatan pada guru untuk mengevaluasi kemampuan anak ketika dihubungkan dengan anak yang lain. Situasi bermain peran sering meliputi beberapa kegiatan kerjasama dan role play, dan melalui kegiatan ini dapat menentukan aspek-aspek tertentu dari perkembangan sosial anak. Anak sering berpura-pura berperan menjadi orang lain, seperti ayah, ibu, guru, penolong masyarakat, atau anak lainnya. Melalui tindakan ini, sangat memungkinkan untuk mengasses persepsi anak berdasarkan peran sosial orang lain.

Pada saat bermain peran, emosi anak akan muncul. Anak biasanya membiarkan perasaan takut, marah, gembira, ketakutan, kegembiraan, atau frustrasi muncul selama satu tema dimainkan. Pada pendidikan anak usia dini itu merupakan hal yang sangat penting untuk memahami bagaimana emosi tersebut mempengaruhi kehidupan sehari-hari anak, termasuk bagaimana dapat mempengaruhi perilaku dalam mengatur pendidikan awal anak. Selain itu, dengan memainkan peran orang lain, anak juga memiliki kesempatan untuk memahami apa yang dirasakan oleh tokoh yang dimainkannya.

c. Perkembangan Konsep dan Keterampilan

Bermain peran menjadi sarana yang baik, anak dapat melatih keterampilan dan konsep-konsep yang mereka peroleh. Melalui pengamatan yang fokus pada anak selama situasi ini, guru juga dapat menentukan sejauh mana anak telah menguasai keterampilan tertentu dan konsep yang menjadi fokus dari tujuan kurikulum (Gullo, 2005: 123).

Tabel 5.4. Kegiatan Bermain Peran Anak Usia Dini

ASPEK YANG DIKEMBANGKAN	AKTIVITAS PENGEMBANGAN
Seni Berekspresi	Imajinasi, Menggunakan media yang bervariasi, Ekspresi diri, Gambaran secara simbolis, Kostum dan pakaian
Perkembangan motorik	Perkembangan motorik halus, Koordinasi mata dan tangan, Jarak, Perpindahan jarak, Perkembangan motorik kasar, Ruang pribadi
Seni Bahasa	Drama (naskah), Pengenalan huruf, Mendengarkan, Perkembangan kosa kata, Lingkungan, Perasaan dari cerita, Perkembangan karakter, Memori pendengaran, Konsep
Pelajaran Sosial	Bermain peran, Perkembangan karir, Melatih bakat, Sejarah
Matematika	Pengenalan nomor, Pengenalan warna, Pemolaan, Peruntunan , Pengenalan bentuk, Uang, Ukuran, Pengelompokkan, Aplikasi di kehidupan
Perkembangan sosial	Mengambil resiko, Kerja sama dan berbagi, Emosi dan suasana hati, Resolusi konflik, Membangun kepercayaan, Pengambilan keputusan, Rekan perantara, Negosiasi, Pragmatis sosial, Tanggung jawab, Kontrol diri Keterampilan menolong diri
Sains	Pemecahan masalah, Prediksi, Hasil penemuan, Penemuan saintifik, Klasifikasi, Prosedur sains

Perkembangan sosial

- Berbagi
- Bergantian
- Praktik yang aman
- Pengambilan keputusan
- Kerja sama
- Mendengarkan
- Pemecahan masalah sosial
- Mengambil resiko
- Mengikuti arahan

7. Kegiatan Literasi

Pada saat ini, praktisi pendidikan anak usia dini mempertimbangkan aspek berbicara, mendengar, membaca, dan menulis untuk menjadi keterampilan yang diintegrasikan dan menjadi bagian dari proses perkembangan, serta bagian dari literasi. Pada anak usia dini, literasi berkembang melalui bahasa lisan dan cerita (Fields, Groth, & Spangler, 2004). Guru dapat banyak mengetahui tentang bahasa anak dengan mencatat perilaku mereka di area literasi seperti yang dilakukan pada area lainnya di ruangan kelas (Gullo, 2005: 128). Pada kegiatan literasi, lingkungan dapat dikondisikan agar mendorong anak memiliki minat dalam kegiatan ini, misalnya menyediakan buku abjad, kartu huruf, guru juga dapat membuat gantungan tempat kata-kata yang ditempelkan. Menurut Seefeldt, pada dasarnya kegiatan literasi tidak dapat dipisahkan dengan 4 aspek di bawah ini:

a. Mendengar. Anak-anak mengembangkan kemampuan mendengar agar memahami lingkungan mereka. Hal ini dapat diperoleh melalui informasi yang diterima dan diolah anak. Mengajar anak untuk

mendengarkan anak-anak lain dan orang dewasa akan memperbesar kesempatan untuk belajar bahasa maupun gagasan baru.

b. Berbicara. Ketika belajar bahasa, anak memerlukan kesempatan untuk bicara dan didengarkan. Dialog efektif antara orang dewasa dan anak termasuk orang dewasa yang mendengarkan ketika anak itu berbicara, mengajukan pertanyaan yang mendorong anak itu bicara lebih banyak, dan memperluas dan mengolah apa yang dikatakan anak. Anak juga harus belajar bahwa cara mereka berbicara tergantung pada situasi.
c. Membaca. Pada pendidikan anak usia dini, keterampilan dikembangkan untuk menyiapkan anak untuk belajar membaca. Lingkungan yang kaya dengan buku dan tulisan membantu anak untuk mulai membedakan makna tulisan itu. Anak mulai memahami bahwa tulisan menyampaikan suatu pesan, mengenali huruf dan kata sehingga sadar akan hubungan bunyi dan huruf dan kata-kata.
d. Menulis. Pada anak usia dini, diperlukan adanya pengalaman dan tahapan yang dilakukan dalam kegiatan menulis. Awalnya anak hanya mampu mengemukakan secara simbol, namun sesuai tahap perkembangan dan pengalaman yang diperoleh anak akan lebih dapat memaknai tulisannya sendiri.

Adapun menurut Gullo, pada keadaan saat ini, anak diasses secara teratur menggunakan assesmen yang terstandar dalam rangka untuk menentukan keterampilan khusus apa yang mereka miliki, yang anak peroleh melalui membaca dan menulis, tetapi guru juga dapat mengamati anak dalam proses komunikasi, baik tertulis atau lisan, untuk membantu memahami bagaimana proses membaca dan menulis di ruang kelas. Mengevaluasi keterampilan membaca dan menulis anak, seperti kesepadanan antara suara dan huruf, analisis suara, dekoding, ejaan, mendengarkan, dan pemahaman, semuanya itu mungkin dapat ditemukan dengan mengamati anak pada kegiatan literasi dan kegiatan lainnya di ruang kelas. Selama waktu kegiatan literasi berjalan, guru harus mengambil kesempatan untuk mengasses kemampuan anak untuk

bercerita atau menceritakan kembali suatu kisah dengan fokus pada kemampuan mereka pada urutan peristiwa, mengingat secara rinci, menunjukkan pemahaman, dan memberikan informasi yang cukup sehingga orang lain dapat memahami cerita tersebut. Pada anak yang lebih tua, menilai tulisan anak dapat mengasses dengan menggunakan kapasitas yang sama (2015: 129).

Tabel 5.6. Kegiatan Literasi Anak Usia Dini

ASPEK YANG DIKEMBANGKAN	AKTIVITAS PENGEMBANGAN
Seni Berekspresi	Kreativitas, Menciptakan lingkungan, Pemanfatan media, Membuat buku, Mempelajari ilustrasi
Perkembangan motorik	Perkembangan motorik halus, Koordinasi mata-tangan, Pembentukan huruf, Kesadaran spasial, Menggenggam pensil, Menggunakan alat-alat menulis
Seni Bahasa	Keterampilan tata bahasa, Tanda baca/Kapital, Keterampilan membaca ekspresif, Menciptakan konsep, Kesadaran bunyi, Pengenalan huruf, Kosa kata, Membaca isyarat, Bercerita, Perkembangan karakter, Pemahaman , Struktur kalimat, Menulis secara ekspresif
Pelajaran Sosial	Kesadaran komunitas, Perbedaan budaya, Sosial dalam penggunaan bahasa, Gaya bercerita, Belajar mengarang
Matematika.	Berfikir kritis, Peruntunan, Pola (kata), Membaca grafik, Bentuk, Warna
Perkembangan sosial	Refleksi, Ekspresi diri, Mengambil kembali, Memperhatikan bahan, Menghormati, Apresiasi kerja, Buku teman, Mengorganisasi, keterampilan, Mengambil pandangan
Sains	Prediksi, Observasi jurnal, Perbandingan, Merekam informasi, Membuat kesimpulan, Orientasi kiri-kanan

B. Penggunaan Teknologi dalam Asesmen

Teknologi memberikan kemudahan untuk mendokumentasi perkembangan anak usia dini, sekaligus memudahkan memahami data-data asesmen. Menurut Fiore (dalam Krogh & Morehouse, 2014:), setidaknya ada 3 (tiga) tujuan utama penggunaan teknologi dalam asesmen, yaitu:

1. Untuk mengumpulkan informasi dengan validitas dan reliabilitas yang lebih besar;
2. Untuk menggumpulkan informasi dengan lebih efisien; dan
3. Untuk menyediakan langkah-langkah perbaikan untuk dimasukkan dan meningkatkan kualitas pembelajaran.

Dewasa ini, teknologi juga dapat dioptimalkan pemanfaatannya untuk menjalin komunikasi dengan keluarga, seperti internet dan sosial media. Sebagaimana diketahui bahwa keterlibatan keluarga dalam pendidikan anak usia dini sangatlah penting. Berikut ini adalah kiat-kiat untuk melibatkan keluarga melalui komunikasi berbasis internet.

1. Membagikan informasi positif tentang pencapaian perkembangan anak melalui email atau grup Whatsapp (WAG).
2. Membuat situs web kelas untuk menampilkan informasi kelas, prestasi kelas, kisah-kisah foto kegiatan anak-anak yang itu semua menunjukkan bagaimana pembelajaran terjadi dan pencapaian dicapai.
3. Memastikan keluarga memiliki akses ke teknolog, seperti internet dan sosial media.
4. Mengunakan aplikasi asesmen sehingga hasil asesmen dapat langsung terkirim kepada orang tua.

Bab 6. Strategi Asesmen Berbasis Kinerja

Gullo (2005) menyebut strategi asesmen berbasis kinerja sebagai asesmen alternatif atau autentik (*alternative or authentic assessment*). Jenis asesmen ini untuk menggambarkan jenis prosedur asesmen yang digunakan sebagai pengganti dan atau tambahan tes terstandar, atau tes kertas dan pensil (*paper and pencil tests*). Jenis asesmen ini lebih bersifat deskriptif dan bentuknya lebih bervariasi, yang menekankan dan berusaha untuk menggambarkan bagaimana anak-anak memproses informasi, membangun pengetahuan baru, dan menyelesaikan masalah. Jadi asesmen autentik mengharuskan anak-anak menunjukkan apa yang mereka ketahui dan apa saja yang mampu mereka lakukan.

Asesmen kinerja merupakan penilaian yang diperoleh berdasarkan penerimaan dari sebuah pengetahuan dan keterampilan melalui proses pembelajaran yang menunjukkan kemampuan anak. Asesmen kinerja ini adalah prosedur dalam asesmen yang memanfaatkan berbagai tugas untuk mendapatkan informasi tentang apa dan sejauh mana yang telah dilaksanakan dalam sebuah pembelajaran atau program.

Morrison (2008) mengindentifikasi beberapa ciri-ciri asesmen autentik, yaitu:

1. Menggunakan sejumlah cara yang berbeda untuk menentukan prestasi anak dana pa yang mereka ketahui dan mampu mereka lakukan;
2. Mempertimbangkan kebutuhan khusus yang berkaitan dengan bahasa, budaya, dan kebutuhan khusus lainnya;
3. Berdasarkan kurikulum, anak-anak dinilai berdasarkan apa yang mereka pelajari dan kerjakan;

4. Merupakan proses kerja sama antara anak, guru, orang tua, dan profesional lainnya yang tujuannya adalah membuat asesmen yang terpusat pada anak;
5. Asesmen autentik merupakan bagian dari proses belajar;
6. Menilai anak secara menyeluruh, tidak hanya terbatas pada penguasaan keterampilan;
7. Asesmen autentik dilakukan sepanjang tahun pembelajaran; dan
8. Menilai anak dan karya-karya mereka sebenarnya dengan contoh karya, portofolio, kinerja (performa), proyek, jurnal, percobaan, dan catatan observasi guru.

Untuk dapat melaksanakan asesmen sebagaimana yang telah dicirikan di atas, Morrison (2008) merekomendasikan beberapa pedoman yang seharusnya diperhatikan ketika guru melakukan asesmen autentik, yaitu:

1. Nilai anak berdasarkan karya mereka yang sebenarnya. Gunakan contoh larya, pertunjukkan, kinerja (performa), buku harian pembelajaran, jurnal, proyek, presentasi, percobaan, dan catatan observasi untuk membuat penilaian.
2. Nilai anak berdasarkan apa yang sebenarnya mereka kerjakan dalam kurikulum.
3. Nilai anak berdasarkan apa yang dapat mereka lakukakan. Evaluasi apa yang dipelajari setiap anak, dan jangan membandingkan satu anak dengan yang lain atau satu kelompok anak dengan kelompok lainnya.
4. Jadikan asesmen sebagai bagian dari proses belajar. Doronglah anak-anak untuk menunjukkan apa yang mereka ketahui melalui presentasi dan partisipasi.
5. Pelajari anak secara menyeluruh. Jadikan proses asesmen sebagai kesempatan untuk mempelajari secara lebih mendalam penguasaan anak terhadap serangkaian keterampilan.
6. Libatkan anak-anak dan orang tua dalam proses asesmen secara kooperatif dan kolaboratif. Penilaian autentik bersifat terpusat pada anak.

7. Berikan asesmen secara berkelanjutan di sepanjang tahun pembelajaran. Nilai anak secara berkelanjutan sepanjang tahun, jangan hanya terbatas pada akhir semester atau tahun pembelajaran.

Pemantauan pada asesmen bermasis kinerja (performance) dapat ditunjukkan dalam penyelesaian tugas atau permasalahan yang diberikan. Hasil yang diperoleh adalah unjuk kerja pada saat proses pembelajaran sebagai pemantauan dan pencapaian tentang perkembangan anak usia dini.

Menurut Berg (1986) dalam Rasyid (2007), asesmen kinerja merupakan proses pengumpulan data yang diambil dengan cara mengamati secara sistematis untuk membuat keputusan terhadap individu tersebut. Asesmen kinerja dapat diterapkan dalam menilai keterampilan proses sains anak usia dini. Keterampilan siswa dapat dinilai diantaranya keterampilan proses intelektual (seperti keteramplan observasi, berhipotesis, penerapan konsep dan dapat merencanakan serta melaksanakan penelitian.

Asesmen kinerja tepat apabila digunakan dalam kegiatan seperti eksperimen, praktik maupun demonstrasi dalam pembelajaran anak usia dini. Bentuk dari asesmen kinerja yaitu dapat berupa kinerja individu, kinerja kelompok dan kinerja klasikal.

Popham dalam Rasyid (2007), syarat agar dapat diterapkan asesmen berbasis kinerja diantaranya adalah sebagai berikut:

1. *Authenticity* merupakan tugas yang diberikan sesuai dengan yang dihadapi dalam kehidupan sehari-hari.
2. *Teachability* merupakan tugas yang diberikan relevan sehingga hasilnya dapat semakin baik sebagai dampak dari usaha mengajar di dalam kelas.
3. *Generability* merupakan kinerja peserta tes dalam melaksanakan tugas yang sudah mencukupi untuk digeneralisasikan dengan tugas-tugas yang lainnya.
4. *Multiplefocus* merupakan tugas yang diberikan mampu mengukur lebih dari satu kemampuan yang diharapkan.

5. *Scorability* merupakan tugas yang diberikan dengan skor atau hasil yang reliabel dan akurat.
6. *Fairness* merupakan pemberian tugas yang bersifat adil, tidak mengandung bias berdasarkan latar belakang pesertas tes tersebut.
7. *Feasibility* merupakan tugas yang diberikan dalam penilaian keterampilan atau kinerja yang relevan untuk dilaksanakan seperti ruangan, perlengkapan dll.

Asesmen kinerja dalam implementasinya tidak memanfaatkan kunci jawaban dalam menentukan skor namun pedoman skor yang berupa rubrik penilaian. Rubrik dapat disusun secara bersama-sama sehingga dasar yang diterapkan dapat lebih jelas. Rubrik ini dapat dirancang untuk menjamin keadilan, kebenaran dan reliabilitas.

Asesmen berbasis kinerja dapat dikumpulkan dalam bentuk portofolio anak yang berisi hasil karya anak dalam satu periode. Hasil karya dan juga unjuk kerja anak, yang dapat terdokumentasi dalam foto atau video, dari waktu ke waktu dikumpulkan menjadi satu dan sebagai bukti ketercapaian perkembangan anak merupakan pengertian dari portofolio. Berdasarkan portofolio tersebut, guru dapat membandingkan capaian perkembangan seorang anak dari waktu ke waktu. Portofolio bukan berarti membandingkan capaian perkembangan satu anak terhadap anak yang lain. Portofolio dapat memberikan informasi kepada orang tua tentang perkembangan anak selama kurun waktu tertentu.

Bab 7. Strategi Asesmen Berbasis Kompetensi

A. Asesmen Berbasis Kurikulum

Asesmen berbasis kurikulum telah menjadi alat asesmen yang biasanya sering digunakan oleh para psikolog sekolah untuk menilai kinerja akademik yang berfungsi dari siswa dalam bidang keterampilan dasar membaca, matematika, mengeja, dan ekspresi tertulis. Asesmen berbasis kurikulum dapat didefinisikan sebagai serangkaian kegiatan pengukuran yang menggunakan pengamatan langsung dan pencatatan kinerja siswa dalam kurikulum lokal sebagai dasar untuk mengumpulkan informasi untuk membuat keputusan instruksional (Deno, 1987:41).

Dalam pendekatan yang lebih umum, asesmen berbasis kurikulum dikembangkan dengan membuat konsep kurikulum utama atau komponen pembelajaran dari konstruksi akademis dan memilih item atau tugas di seluruh spektrum luas yang akan diwakili oleh domain tersebut. Misalnya, dalam mengembangkan Asesmen Berbasis Kurikulum yang lebih umum di bidang ejaan, seorang guru dapat mengambil sampel dari semua kata yang diharapkan akan dikuasai siswa. Dalam melakukannya, guru kemungkinan besar akan mengambil sampel dari seluruh spektrum keterampilan yang luas misalnya, campuran, tim vokal, vokal akhir, kata-kata tidak beraturan, diagraf, dll. Dan dapat menilai pengembangan keterampilan siswa menuju hasil umum ini (Fuchs & Deno, 1991). Tujuan dari penilaian tersebut adalah untuk dapat mengevaluasi pengembangan keterampilan siswa di seluruh kurikulum.

Secara komparatif, situasi penilaian lainnya membutuhkan kebutuhan untuk dapat memeriksa kinerja siswa dalam hal tingkat

kemahiran yang lebih absolut. Daripada tertarik menilai kinerja umum di seluruh kurikulum, seorang guru mungkin tertarik untuk menilai apakah seorang siswa telah mencapai tingkat kemahiran keterampilan tertentu dengan satu aspek tertentu dari kurikulum. Pendekatan ini memecah hasil kurikuler global menjadi satu set sub-keterampilan khusus yang kemudian diurutkan sebagai tujuan instruksional jangka pendek (Fuchs & Deno, 1991).

Dalam contoh sebelumnya, daripada membuat asesmen berbasis kurikulum di mana kumpulan item mewakili semua kemungkinan sub-keterampilan dari seluruh tahun, asesmen berbasis kurikulum akan dikembangkan yang menilai aspek tertentu dari kurikulum (misalnya, kata-kata yang diakhiri dengan diam). Di sini, semua item asesmen berbasis kurikulum akan berisi subketerampilan khusus yang sama, dan kinerja siswa akan dinilai relatif terhadap kinerjanya pada keterampilan tertentu. Penilaian subskill khusus bergantung pada pengukuran penguasaan, di mana domain kecil dari item tes dan kriteria penguasaan ditentukan untuk setiap subskill. Item yang mengacu pada kriteria ini dirancang untuk menghasilkan data kinerja siswa yang diperlukan untuk menyimpulkan penguasaan subtugas yang tertanam dalam tujuan kurikuler (Fuchs & Deno, 1991).

Dalam mempertimbangkan perbedaan spesifikasi uji ini, Fuchs dan Deno (1991) mengorganisir pendekatan asesmen berbasis kurikulum menjadi dua bentuk penilaian yang berbeda. Gambar 1 mengkategorikan empat pendekatan utama asesmen berbasis kurikulum yang relevan dengan instruksi berdasarkan cara penilaian disusun dan ditafsirkan. Seperti yang diilustrasikan oleh gambar, asesmen berbasis kurikulum dapat dianggap sebagai istilah "payung" yang mencakup berbagai bentuk asesmen berbasis kurikulum yang berbeda. Pada tingkat berikutnya, asesmen berbasis kurikulum diatur ke dalam dua kelompok berdasarkan apakah mereka lebih mewakili bentuk pengukuran penguasaan subskill tertentu atau pengukuran hasil umum.

Seperti yang dapat dilihat, sebagian besar bentuk asesmen berbasis kurikulum bergantung pada pengukuran penguasaan subskill tertentu. Pendekatan ini memecah hasil kurikulum global menjadi satu set sub keterampilan, yang kemudian diurutkan sebagai tujuan instruksional jangka pendek dari mana materi penilaian dibangun. Penilaian subskill khusus bergantung pada pengukuran penguasaan, di mana domain kecil item tes dengan tingkat kesulitan yang sama cocok dengan tugas pembelajaran digunakan untuk penilaian. Item yang mengacu pada kriteria ini dirancang untuk menghasilkan data kinerja siswa yang diperlukan untuk menyimpulkan penguasaan sub-keterampilan individu (Fuchs & Deno, 1991).

Secara komparatif, pengukuran hasil umum bergantung pada penilaian kemahiran pada hasil global yang menjadi tujuan seluruh kurikulum. Secara umum, tugas-tugas yang membentuk pengukuran hasil umum memiliki kesulitan rata-rata; namun, bergantung pada tingkat keahlian, beberapa tugas mungkin agak lebih mudah atau lebih sulit bagi beberapa siswa. Tidak seperti pengukuran penguasaan subskill tertentu, di mana hierarki instruksional khusus untuk setiap asesmen berbasis kurikulum, pengukuran hasil umum menilai kemahiran siswa di semua hierarki keterampilan dalam setiap kurikulum.

1. Sifat Normatif Kurikulum

Sifat kurikulum yang melekat berfungsi sebagai alat pemilah yang secara selektif membedakan antara siswa yang berhasil dan yang gagal. Proses ini secara alami memungkinkan siswa untuk memberi label atau mengidentifikasi siapa yang termasuk dalam *penthouse, inhouse*, dan *outhouse* berdasarkan pola pengelompokan guru dari apa yang disebut pelajar tinggi, rata-rata, dan lambat.

Pentingnya pesan ini berulang. Ingat, kurikulum pengembangan bukanlah pembawa informasi yang tidak berbahaya tetapi membuat tuntutan eksplisit kepada penggunanya. Mereka pada dasarnya adalah perangkat pembelajaran normatif karena tidak berubah dalam dan dari

dirinya sendiri tetapi menuntut kinerja yang sama dari masing-masing siswa terlepas dari perbedaan antara keterampilan dan kemampuan masuk siswa. Seorang guru, tentunya bisa berfungsi sebagai katalisator atau pendamping saat menyampaikan kurikulum. Tetapi kurikulum, bahkan lebih dari guru kelas, adalah satu variabel yang secara konsisten mengontrol pembelajaran siswa. Para guru sangat perlu belajar bagaimana menyesuaikan dan menyesuaikan tugas mereka, jika tidak ada alasan lain selain fakta bahwa mereka mengakui bahwa kurikulum perkembangan mewakili pendekatan standar untuk mengajar, pendekatan yang tidak selalu sesuai dengan kebutuhan belajar setiap orang. anak.

Hampir setiap anak mengalami serangan dan kekecewaan sesekali dalam kurikulum. Sebagian besar sesekali berbagi pengalaman tidak memahami apa yang diharapkan dari mereka, menerima sedikit atau tanpa bantuan, dan tidak dapat melakukan pekerjaan yang ditugaskan kepada mereka. Untungnya, jenis peristiwa stres ini sedikit dan disebabkan oleh sejumlah peristiwa positif yang mencukupi sehingga sebagian besar anak merasa nyaman dengan diri mereka sendiri sebagai pelajar. Namun demikian, ada sejumlah besar anak-anak yang berprestasi rendah dan diarusutamakan yang pengalaman sekolahnya secara keseluruhan tidak memuaskan. Mereka menerima sedikit akademisi yang positif pengalaman dan jumlah negatif yang berlebihan di dalam kelas biasa. Apakah kinerja mereka yang buruk dapat dikaitkan dengan kurangnya pengalaman sebelumnya, keterampilan dasar yang buruk, atau pengembangan rangkaian kegagalan jarang menjadi masalah. Di sekolah mereka menjadi dipilih hanya karena ketidakmampuan mereka untuk mengimbangi sifat "*lock step*" dari pengajaran tingkat kelas.

Karena sistem organisasi sekolah, mereka diharapkan untuk melanjutkan jenjang kurikulum pengembangan dengan kecepatan yang sama seperti orang lain seusia mereka dan membuat kemajuan seragam yang sama dengan jumlah pengajaran dan praktik yang sama. Tidak dapat

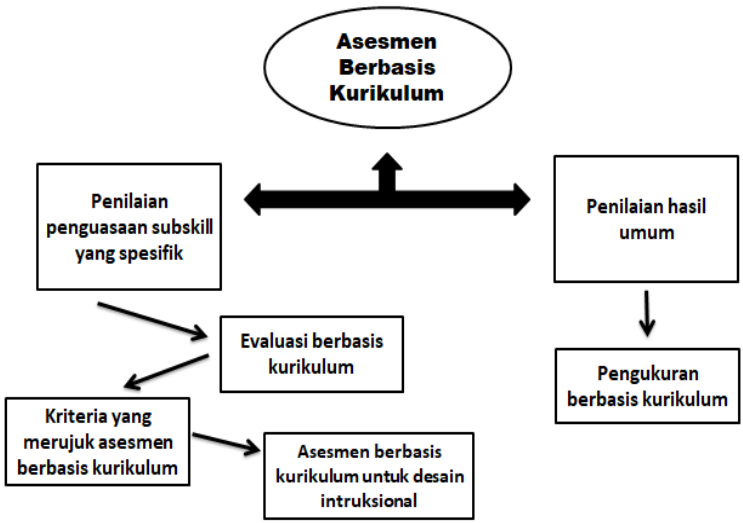
beradaptasi dengan pengajaran dan kurikulum yang bergerak terlalu cepat dan menuntut terlalu banyak dalam kaitannya dengan keterampilan yang mereka miliki, mereka semakin tertinggal dan menjadi tertanam dalam siklus kegagalan. Pada dasarnya, ini adalah siswa yang menjadi terlupakan secara akademis, "korban kurikulum" dari sistem sekolah yang menyingkirkan mereka melalui penggunaan program dan materi yang mengikuti tingkat kelas atau standar instruksional normatif (Gickling & Havertape, 1981; Hargis, 1982). Satu kesalahan atau masalah mendasar mereka, jika dapat disebut demikian, adalah bahwa tingkat kesiapan atau kecepatan pembelajaran mereka tidak selaras secara tepat dengan persyaratan keterampilan masuk instruksional dan tingkat pengenalan dan ulasan yang membuat program tingkat kelas (Hargis, 1982).

Jelas, satu masalah mengarah ke masalah lain bagi para siswa ini. Kurikulum menjadi semakin sulit, sehingga tidak mungkin bagi mereka untuk menguasai setiap rangkaian persyaratan baru dan untuk mempertahankan kecepatan pembelajaran rata-rata. Dengan seperangkat keterampilan yang tidak lengkap dan terfragmentasi , mereka bergerak maju untuk menghadapi tugas instruksional berikutnya atau mungkin bahkan tingkat kelas berikutnya. Setelah bergerak maju, guru mereka biasanya mengharapkan mereka untuk mendemonstrasikan unit atau prasyarat kursus yang diperlukan dan melakukan yang terbaik. Karena yang terbaik diterjemahkan menjadi kinerja yang buruk, bagaimanapun, penilaian biasanya dibuat tentang mereka dan jarang tentang pengajaran atau persiapan sebelumnya yang telah mereka terima. Apa yang paling tidak adil tentang keseluruhan siklus ini adalah bahwa kesulitan yang tidak dikoreksi memperburuk diri mereka sendiri, mengakibatkan siswa yang berprestasi rendah dinilai dan dinilai lebih berdasarkan kurangnya keterampilan prasyarat mereka untuk suatu unit atau kursus pengajaran daripada pada apa yang mereka miliki. dipelajari dalam kursus atau istilah tertentu (Bloom, 1976).

2. Mengontrol Kurikulum

Siswa pada dasarnya dikendalikan oleh kurikulum dan sebagian besar masalah terkait sekolah diinduksi oleh kurikulum. Masalah ini terjadi, seperti yang ditunjukkan oleh Hargis (1982), karena penyesuaian belum dibuat dalam kurikulum agar sesuai dengan kebutuhan masing-masing. Masalah ini tentu bukan hal baru, masalah besar karena pengamatan terus menunjukkan bahwa penyesuaian umumnya tidak dibuat oleh guru untuk siswa yang menyimpang secara signifikan dari tingkat kelas mereka (Gickling, 1979:19851).

Asesmen berbasis kurikulum dikembangkan oleh Gickling dan Havertape (1981). Mereka mendefinisikan asesemen berbasis kurikulum sebagai sistem untuk menentukan kebutuhan instruksional siswa berdasarkan siswa potensi siswa dalam belajar. Adapun konsep yang diramu oleh Gickling dan Havertape (1981) adalah sebuah kinerja penilaian dalam konten khusus untuk mendesain penilian seefektif dan seefisien mungkin kepada siswa. Konsep yang ditawarkan sebagai berikut:



Gambar 6.1. Asesmen Berbasis Kurikulum Gickling dan Havertape (1981)

Konsep di atas berupa penilaian yang sangat relevan untuk diterapkan di lembaga- lembaga pendidikan. Adapun Asesmen berbasis kurikulum menganut empat prinsip dasar diantaranya sebagai berikut:

Pertama, asesmen berbasis kurikulum menyelaraskan praktik penilaian dengan apa yang sebenarnya diajarkan di kelas. Karena kurikulum berfungsi sebagai konteks alami untuk penilaian, guru dapat menilai dengan lebih baik kinerja siswanya dan keefektifan pengajaran mereka dengan materi yang digunakan di kelas.

Kedua, asesmen berbasis kurikulum dimulai dengan apa yang siswa ketahui sebagai dasar penilaian dan kemudian mencoba untuk menentukan area spesifik dari kekurangan atau kelemahan keterampilan. Melakukannya akan memaksimalkan waktu tugas selama kegiatan pembelajaran dan meminimalkan fragmentasi pembelajaran dimana siswa diminta untuk merespon materi kurikuler yang mengandung informasi yang tidak diketahui dalam jumlah berlebihan (Gickling & Rosenfield, 1995).

Ketiga, karena siswa yang menunjukkan kesulitan belajar sering dicirikan oleh ketidaksesuaian antara keterampilan masuk mereka dan tuntutan yang selalu berubah dari pekerjaan sekolah mereka, asesmen berbasis kurikulum menempatkan prioritas tinggi untuk mengoreksi kesenjangan pembelajaran ini dengan menentukan kecocokan yang sesuai atau kecocokan instruksional dengan menjaga variabilitas tugas dan tuntutan tugas dalam tingkat tantangan yang sesuai sambil mengatur kecepatan pengajaran agar sesuai dengan kecepatan belajar siswa. Dalam praktiknya, kecocokan instruksional didefinisikan sebagai tugas-tugas pembelajaran di mana seorang siswa dapat merespon secara mandiri (yaitu, tanpa dukungan guru pembelajaran mandiri) dengan akurasi 93 hingga 97%, dan dengan dukungan (misalnya, di bawah arahan guru) dengan akurasi 70 hingga 85% . Rasio ini fundamental dalam menerapkan asesmen berbasis kurikulum, karena berfungsi sebagai pedoman untuk menilai apa keterampilan tingkat awal siswa dan membentuk dasar untuk mengatur kesulitan tugas (yaitu,

mengidentifikasi tingkat kesulitan yang sesuai dalam kurikulum di mana pembelajaran dan kemajuan siswa dapat diharapkan dioptimalkan).

Keempat, asesmen berbasis kurikulum mengupayakan penguasaan pembelajaran di antara siswa, sehingga setiap siswa mempertahankan tingkat keberhasilan yang tinggi dan mendapatkan manfaat dari instruksi yang cocok secara tepat. Hal ini berlawanan langsung dengan kebanyakan praktik pengajaran di mana siswa dengan keterampilan tingkat awal yang berbeda diajarkan dengan materi kurikuler yang sama dan dengan kecepatan yang sama. Melakukan hal itu hampir memastikan bahwa beberapa siswa tidak akan dapat menyesuaikan diri dengan praktik pengajaran tunggal dan dicap sebagai pelajar "cacat". Tugas penilaian kemudian menjadi mengidentifikasi tingkat pengajaran "kenyamanan" yang sesuai. Dalam Melakukan asesmen berbasis kurikulum melibatkan proses empat langkah umum (Gickling & Rosenfield, 1995). Adapun langkah-langkahnya yang di susun sebagai berukut:

1. Penilai memilih bagian yang sesuai untuk dibaca oleh siswa. Pemilihan bagian bacaan biasanya dari bahan yang sedang diajarkan kepada siswa; Namun, bahan alternatif dapat digunakan berdasarkan tingkat keterampilan membaca siswa. Prosesnya dimulai dengan mencoba mengidentifikasi keterampilan tingkat awal siswa sehubungan dengan penggunaan pengetahuan sebelumnya, kosa kata, dan kecepatan membaca. Untuk melakukannya, asesor pada awalnya dapat mendiskusikan sifat cerita dengan siswa dengan memeriksa judul, melihat ilustrasi yang terkait dengan cerita, dan sebagainya. Selanjutnya, pencarian kata dilakukan dengan meminta siswa membaca kata-kata yang dipilih dari bagian yang harus diketahui siswa tersebut. Proses ini berlanjut selama sekitar 2 hingga 3 menit atau hingga sekitar 20 hingga 30 kata telah disurvei. Jika lima atau lebih kata tidak diproduksi dengan benar, maka bagian yang lebih mudah dipilih dan penilaian dimulai lagi. Jika lima kata atau kurang dicatat dengan tidak benar, penilaian beralih ke langkah berikutnya.

2. Siswa diminta untuk membacakan pilihan petikan dengan lantang untuk menilai bagaimana siswa berinteraksi dengan teks. Dengan cara yang tidak mengganggu, kesalahan siswa ditandai, dan tingkat kefasihan membaca lisan dihitung (yaitu, kata-kata yang dibaca per menit). Pada akhir membaca petikan, dialog dengan siswa dilakukan dalam upaya untuk memastikan tingkat pemahaman bacaan secara umum. Secara umum, prosesnya mirip dengan proses yang digunakan dengan inventaris bacaan informal pada umumnya, dengan perbedaan utama adalah penggunaan bahan kurikuler yang sebenarnya.
3. Informasi penilaian digunakan untuk mencocokkan tingkat keterampilan siswa dengan instruksi membaca. Menggunakan informasi yang dikumpulkan dari pencarian kata dan sampel membaca kontekstual, hipotesis tentatif mengenai tingkat dukungan guru dan tingkat pembelajaran atau zona "kenyamanan" siswa dibuat menggunakan rasio yang disebutkan sebelumnya.
4. Bahan ajar dipilih atas dasar tiga langkah sebelumnya, dan instruksi berlanjut. Pemantauan berkelanjutan memberikan umpan balik mengenai kebutuhan instruksional yang berubah, dan keputusan formatif dibuat atas dasar penilaian berkelanjutan.

Asesmen berbasis kurikulum adalah metodologi yang digunakan untuk menentukan kebutuhan instruksional siswa berdasarkan pedorma mereka dalam 8 materi pelajaran yang ada. sebagai pendekatan langsung penililain kelas, hendaknya guru menyediakan sumber informasi belajar yang paling mudah dan gampang untuk ditampilkan di kelas. Bentuk penilaian langsung ini memberi guru kekhususan untuk menunjukkan dengan tepat di mana harus memulai urutan instruksional dan strategi 'instruksi untuk mengajar urutan tersebut kepada anak-anak tertentu. Ini memberikan format untuk mengetahui bagaimana menilai tuntutan khusus tugas belajar siswa serta ukuran untuk mengontrol tingkat kesulitan tugas. Hal ini dilakukan untuk memberikan pengalaman belajar yang lebih optimal bagi siswa dan untuk mempertahankan kendali ini dari

waktu ke waktu dengan memilih, memodifikasi, dan merancang tugas agar sesuai dengan rasio keberhasilan yang telah ditetapkan .

Ada beberapa alasan mengapa asesmen berbasis kurikulum muncul sebagai alternatif dari praktik penilaian standar tradisional. Alasannya adalah kebutuhan untuk menyelaraskan praktik penilaian dengan apa yang diajarkan di kelas. Fokusnya adalah memberikan bantuan bagi siswa korban kurikulum yang tidak dapat mengikuti instruksi rutin yang ditawarkan melalui instruksi program pengembangan yang bergerak terlalu cepat dan menuntut terlalu banyak dalam kaitannya dengan keterampilan masuk mereka. Fokus ini telah menghasilkan perhatian yang sama pentingnya, yaitu menyediakan anak-anak berprestasi rendah yang diarusutamakan ke semua jenis kondisi pembelajaran yang serupa dan bisa dinikmati oleh rekan-rekan mereka yang lebih sukses. Pernyataan ini tidak menyiratkan bahwa mereka akan dapat berfungsi dengan kemampuan yang sama tingkat sebagai rekan rata-rata dan di atas rata-rata, tetapi mereka akan memiliki kesempatan yang sama untuk keberhasilan tugas dalam hubungannya dengan keterampilan masuk mereka sendiri dan bahwa mereka akan mulai membuat kemajuan yang lebih sistematis di sekolah.

B. Asesmen Berbasis Permainan

Menelaah lebih jauh tentang penilaian berbasis permainan sebenarnya ada banyak cara yang dilakukan oleh seorang guru untuk meramu pembelajaran yang relevan sesuai dengan potensi pesertadidiknya. Mengingat pendidik juga memiliki potensi yang variatif dalam mengajar persertadidiknya. Bukan hanya sekedar mengajar, namun pada esensinya pendidik harus mampu membatu kelancaran stimulasi unsur penting dalam mengembangkan potensi pesertadidiknya. Oleh karenanya dalam kebijakan pendidikan anak usia dini harus reaktif dalam menciptakan kurikulum secara Nasional yang mendukug seluruh aspek yang berkepetingan terhadap peserta didik anak usia dini.

Secara formal kurikulum PAUD digunakan sebagai bahan dasar untuk membantu pesetadidik yang berusia 0-6 tahun dalam mengajar. Perlu diperhatikan kurikulum PAUD pada tahun 2013 memiliki tanggugawab atas perkembangan berbagai aspek anak usia dini seperti sikomotorik, kognitif, bahasa, seni sosial emosional serta nilai moral dan spiritual keagamaan. Dari seluruh rangkaian ini harus berjalan secara bersamaan dan memiliki pengembangan yang bersifat lanjut. Oleh sebab itu pendidik perlu menata strategi se ideal mungkin agar perkembangan anak usia dini tetap terjaga dari masa ke masa (Maxim, 1993).

Selanjutnya upaya melakukan stimulasi terhadap perkembangan anak usia dini pada perkembangan kognitif yakni melalui permainan. Hal ini diupayakan sesuai dengan prinsip perkembangan pada anak usia dini. Dunia anak-anak adalah dunia bermain. Melalui dengan kegiatan bermain yang unik dan menyenangkan proses pembelajaran akan bermuara kepada pemahan yang baik bagi anak didik. Kemudian ada berbagai macam permaina yang bisa dilakukan oleh seorang pendidik. Untuk itu perlu diketahui lebih lanjut secara historis filosofis permainan.

1. Sejarah Permainan

Game adalah bagian universal dari pengalaman manusia dan hadir di semua budaya. Ciri-ciri permainan meliputi tujuan, aturan, persaingan, dan interaksi. Namun, sinopsis sejarah game menunjukkan bahwa konsep game and play berubah selama berabad-abad.

Karena permainan dikaitkan dengan kesenangan, mereka berbeda dari pekerjaan (Ganguin, 2010). Melihat dunia kuno (800 SM –400 M), Platon menjelaskan tentang penutupan hubungan antara permainan (paidiá) dan pendidikan (paideia). Game selama masa kanak-kanak membentuk masa depan dewasa. Di sisi lain, Aristoteles memahami permainan sebagai kebalikan dari pembelajaran. Oleh karena itu, belajar adalah usaha sedangkan permainan adalah rekreasi. Belakangan, orang Romawi memperkenalkan pentingnya permainan bagi masyarakat melalui ungkapan panis et circenses (roti dan sirkus, yaitu permainan).

Frasa ini merangkum kehidupan di masyarakat Romawi. Panis mencerminkan distribusi bebas tanaman kepada warga Romawi dan sirkus mengacu pada hiburan yang disukai, seperti sirkus, balap kereta, drama panggung (Bernstein, 1998). Rupanya, permainan digunakan untuk mengalihkan perhatian orang Romawi orang dari politik. Selain itu, Cicero menyarankan bahwa permainan dapat menyebabkan buzz atau kegembiraan, dan karena itu permainan perlu dikendalikan (Ganguin, 2010).

Selama Abad Pertengahan dan Zaman Modern Awal, permainan dipertimbangkan sebagai pemborosan waktu atau malah seburuk ekspresi sifat yang merugikan (Parmentier, 2004). Sejalan dengan itu, gagasan tentang game kalah lebih banyak dan lebih banyak makna positif dan pengertian kerja memperoleh makna yang jauh lebih positif. Selama abad ketiga belas, seniman keliling dicabut haknya dan penyanyi dianggap sebagai orang yang berdosa (Dirx, 1981). Akibatnya, game dibuat ilegal melalui kebijakan lokal, karena menghentikan orang untuk bekerja.

Belakangan, Kant mendeklarasikan game sebagai aktivitas yang menyenangkan. Pekerjaan dan permainan jelas dibatasi. Mengikuti argumen Aristoteles, Kant mengaitkan game sebagai relaksasi; dan memutuskannya dari pekerjaan. Jadi, Kant dengan jelas menyatakan game itu tidak berpengaruh positif pada pendidikan formal (Kant, 1803). Abad kesembilan belas menunjukkan pemulihan alokasi negatif permainan. Frobel (pendiri taman kanak-kanak) mengidentifikasi game sebagai sesuatu yang berharga untuk pendidikan dan mengembangkan permainan khusus untuk anak-anak. Dengan demikian, fokus teori pendidikan Fröbel adalah pada permainan (Ganguin, 2010).

Selama abad kedua puluh, file kontroversi ilmiah tentang game bermunculan. Freud menggunakan permainan untuk mengatasi masalah psikologis (Freud, 1920). Homo Ludens (diterbitkan pertama kali pada tahun 1938) dianggap sebagai karya utama dalam teori permainan (Huizinga, 1955). Lima karakteristik permainan diidentifikasi: (1) Bermain game adalah kebebasan, (2) bermain game bukanlah kehidupan

nyata, (3) lokalitas dan durasi permainan berbeda dari kehidupan biasa, (4) bermain game menuntut ketertiban mutlak dan tertinggi, dan (5) bermain game tidak ada hubungannya dengan kepentingan materi atau keuntungan.

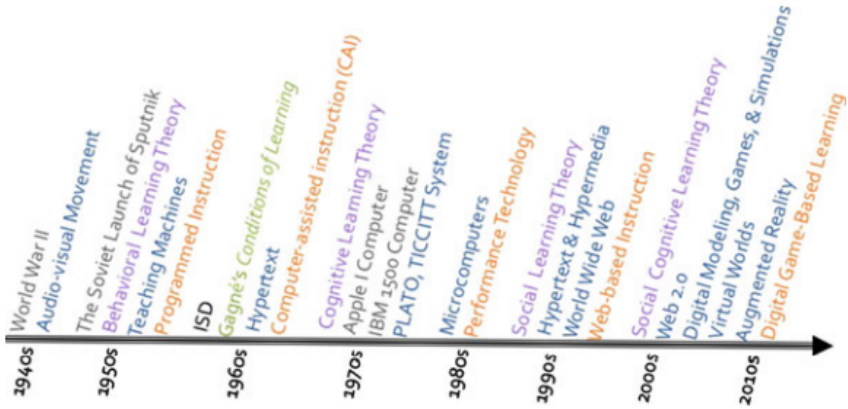
Caillois (2001) mengkritik dan memperluas karakteristik permainan tersebut di atas karena perjudian, meskipun fokusnya pada keuntungan, dianggap sebagai permainan. Piaget (1975) menganggap permainan dan imitasi sebagai dua hal yang penting fungsi dalam proses perkembangan intelektual anak: bermain sebagai strategi asimilasi dan imitasi sebagai strategi akomodasi. Lebih lanjut, dia menunjukkan bagaimana variasi permainan terhubung ke perkembangan kognitif. Tahapan sensorimotor adalah terkait dengan pertandingan latihan, tahap praoperasional terkait dengan permainan simbol, itu tahap operasional konkret terkait dengan permainan berbasis aturan, dan tahap operasional konkret terkait dengan permainan konstruksi (Piaget).

Selanjutnya, Dorner, Kreuzig, Reither, dan Stäudel (1983) menggunakan game dalam studi eksperimental mereka untuk menyelidiki proses pemecahan masalah yang kompleks. Dengan awal dua puluh satu abad, publikasi dalam ilmu sosial yang berfokus pada permainan meningkat pesat menjadi sekitar 20.000 dalam 10 tahun terakhir. Melihat sinopsis sejarah game, antagonisme antar game (rekreasi, mudah, menyenangkan, waktu luang, kesenangan) dan pekerjaan (usaha, sulit, serius, profesi, ketegangan) terlihat. Namun, ada pertanyaan penting lainnya: Bagaimanagame bermanfaat bagi kehidupan? Di latar depan pertanyaan ini adalah proses pembelajaran yang mungkin dihasilkan dari permainan kebijaksanaan tersembunyi dari permainan (Scheuerl, 1988).

2. Permainan dan pembelajaran

Pemeriksaan yang cermat tentang sejarah bidang desain dan teknologi pembelajaran mengungkapkan bidang eklektik dengan tiga pengaruh utama: teori instruksional, pembelajaran teori, dan teknologi

instruksional. Terkadang, perkembangan di teori instruksional memimpin perubahan di bidang yang mendorong penelitian dan praktik di lain waktu itu adalah perkembangan teori pembelajaran. Namun, lebih sering daripada tidak, kekuatan pendorong terbesar di bidang ini adalah perkembangan teknologi pembelajaran. Lebih dari kami, para akademisi dan peneliti ingin mengakui hal itu merupakan perkembangan dalam teknologi yang paling menarik di bidang ini pergeseran paradigma dalam teori pembelajaran serta teori instruksional. Dulu perkembangan dalam teknologi pembelajaran yang telah memaksa kita untuk mendefinisikan apa yang dimaksud dengan pembelajaran dan instruksi. Itu adalah perkembangan dikemampuan teknologi instruksional yang memungkinkan kita untuk mempraktikkannya konsepsi pembelajaran dan instruksi yang muncul ini. Berikut gambar di bawah menjelaskan sejarah singkat bidang desain dan teknologi pembelajaran di kutip dari (Dirk Ifenthaler , Deniz Eseryel, and Xun Ge, 2014.)



Gambar 6.2. Sejarah singkat bidang desain dan teknologi pembelajaran

Beberapa tahun terakhir telah menyaksikan lompatan lain dalam teknologi, yang telah dilakukan banyak orang berargumen mengantarkan paradigma media baru (Galarneau & Zibit, 2007). Digital teknologi berbasis permainan mendorong lapangan untuk menyempurnakan apa yang dimaksud dengan belajar dan instruksi. Para pendukung pembelajaran berbasis permainan berpendapat bahwa kita harus bersiap

siswa untuk memenuhi tuntutan abad kedua puluh satu dengan mengajar mereka untuk menjadi inovatif, kreatif, dan mudah beradaptasi sehingga dapat menghadapi tuntutan pembelajaran dalam domain yang kompleks dan tidak terstruktur (Federation of American Ilmuwan, 2005; Wah, 2003; Prensky, 2001; Shaffer, 2006).

Selain itu, para pendukung berpendapat bahwa game menyediakan banyak kemampuan penting yang dibutuhkan untuk belajar dalam konteks ini (Foreman, 2004) dan bahwa permainan itu berbeda media lain karena 'seseorang secara harfiah belajar dengan bermain' dan biasanya tidak duduk turun untuk membaca manual terlebih dahulu (Sandford & Williamson, 2005). Karenanya, hal itu diperdebatkan bahwa permainan dapat mengubah pendidikan karena memungkinkan untuk belajar dalam skala besar dengan melakukan hal-hal yang dilakukan orang-orang di dunia luar sekolah: "Mereka memungkinkan siswa untuk belajar berpikir dengan cara yang inovatif dan kreatif secara adil sebagai inovator di dunia nyata belajar untuk berpikir kreatif tetapi mereka hanya dapat melakukan ini pertama-tama kita memahami bagaimana komputer mengubah apa artinya menjadi berpendidikan tempat pertama "(Shaffer, 2006, hlm. 23).

Di sisi lain, penentang game berpendapat bahwa game hanyalah mode teknologi lain, yang menekankan pembelajaran superfisial. Selain itu, lawan membantah game menyebabkan peningkatan kekerasan, agresi, ketidakaktifan, dan obesitas sekaligus menurun perilaku prososial (Walsh, 2002). Sebuah survei komprehensif yang dilakukan oleh Mishra dan Foster (2007) selanjutnya mengidentifikasi 250 klaim berbeda tentang game untuk pembelajaran. Dengan menggunakan analisis teori dasar, klaim ini dikategorikan dalam lima tema (Mishra & Foster): keterampilan kognitif, keterampilan praktis, motivasi, keterampilan sosial, dan fisiologis. Tabel di bawah merangkum temuan mereka. Pemeriksaan cermat terhadap mereka. Temuan mengungkapkan bahwa, terlepas darimana seseorang mungkin berasal, ada seorang jenderal konsensus: Game dapat menyebabkan perubahan dalam sikap, perilaku,

dan keterampilan bukan begitu bagaimana pembelajaran didefinisikan? Berikut tema yang muncul dari klaim permainan (diadaptasi dari Mishra & Foster, 2007).

Tabel 6.1. Penilaian berbasis permaian

Kemampuan kognitif	**Keterampilan praktis**	**Motivasi**	**Keterampilan sosial**	**Fisiologis**
Berpikir inovatif / kritis	Melek digital / teknologi	Harga diri / kepercayaan diri	Komunikasi	Agresivitas
Sistemik	Multi-	Pencelupan	Interpersonal	Antisosial
Berpikir	Representasional pemahaman	(fantasi/ rasa ingin tahu)	keterampilan	tingkah laku
Keterampilan penyelidikan	Keahlian Pengembangan	Segera umpan balik / perancah	Perilaku kompetitif	Koordinasi
Deduktif/ penalaran induktif	Keterampilan desain yang inovatif / kreatif	Kontrol, otonomi pilihan / tujuan yang jelas	Komunitas / budaya yang muncul	Keterampilan motorik
Metafora ke penalaran berbasis model	Penanganan data	Penemuan/ eksplorasi	Peran / tugas sipil /warga negara informasi	Kekerasan

Karena batas antara game, bermain, belajar, dan instruksi semakin kabur kami sekali lagi dihadapkan pada pergeseran paradigma dalam epistemologi, teori pembelajaran, dan teori instruksional. Namun, sebelum kita menjadi bersemangat seperti yang dilakukan Edison atas

film pendidikan dan mengklaim bahwa game digital akan mengubah pendidikan, kita perlu belajar apa artinya untuk instruksi. Teori yang matang dari pembelajaran berbasis permainan harus diambil mempertimbangkan prinsip-prinsip yang mendasari mereka bekerja sebagai lingkungan belajar. Terlepas dari argumen untuk potensi pembelajaran berbasis game digital, file bukti empiris untuk efektivitas mereka sedikit (Eseryel, Ifenthaler, & Ge, 2011).

Oleh karena itu, kami berpendapat perlunya studi sistematis, yang desain instruksional strategi bekerja dalam lingkungan belajar berbasis permainan untuk memanfaatkan sepenuhnya apa teknologi yang muncul ini dapat menawarkan pendidikan dan pelatihan. Menuju tujuan ini, Sikap ilmiah yang berkaitan dengan desain permainan edukatif memerlukan ukuran hasil pembelajaran yang divalidasi dan metode penilaian terkait di untuk menentukan elemen desain mana yang bekerja paling baik, kapan, dan mengapa.

3. Implementasi Asesmen ke dalam Permainan

Penerapan fitur penilaian ke dalam lingkungan pembelajaran berbasis game hanya dalam tahap awal karena menambahkan langkah yang sangat memakan waktu ke proses desain (Chin, Dukes, & Gamson, 2009). Selain itu, berdampak pada kriteria pembelajaran dan kualitas (misalnya, keandalan dan validitas) berbasis teknologi sistem penilaian masih dipertanyakan (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2003). Terkait erat dengan psikologi dan penilaian pendidikan dari game tersebut persyaratan untuk umpan balik yang memadai dan segera saat bermain game. Ini dianggap sebagai semua jenis informasi yang diberikan kepada pelajar (Wagner & Wagner, 1985).

Umpan balik memainkan peran yang sangat penting dalam pengaturan diri yang sangat tinggi lingkungan belajar berbasis permainan karena memfasilitasi pengembangan model mental dan skema, sehingga meningkatkan keahlian dan kinerja ahli (Ifenthaler, 2010; Johnson-Laird, 1989). Perkembangan baru dalam teknologi komputer tidak hanya

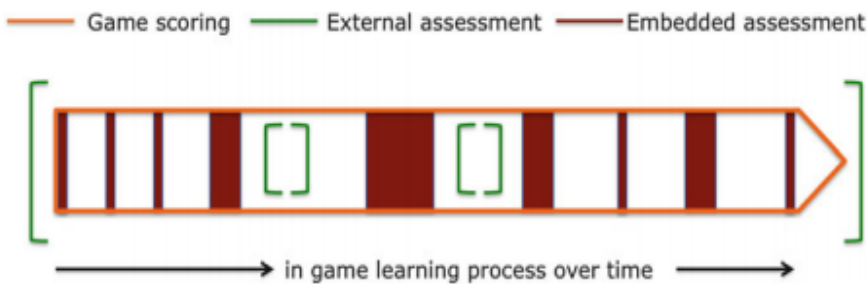
memungkinkan kita untuk secara dinamis menghasilkan model konseptual sederhana dan representasi ahli, tetapi juga mengarahkan tanggapan ke interaksi pelajar dengan lingkungan belajar (Ifenthaler, 2009a, 2011). Meski demikian, dinamis umpan balik dalam lingkungan belajar berbasis permainan mengandaikan yang andal dan penilaian pendidikan yang valid (Eseryel et al., 2011).

Pada dasarnya, kami membedakan antara (1) penilaian game, (2) eksternal, dan (3) penilaian tertanam dari pembelajaran berbasis permainan. Pertama, penilaian pertandingan berfokus pada target yang dicapai atau rintangan yang diatasi saat bermain game (Chung & Baker, 2003). Indikator lain untuk penilaian permainan adalah waktu yang dibutuhkan untuk menyelesaikan tugas tertentu (Reese & Tabachnick, 2010). Kedua, penilaian eksternal bukan bagian dari lingkungan berbasis game. Hal ini diwujudkan melalui (de-) wawancara singkat (Chin et al., 2009; Ifenthaler, 2009), peta pengetahuan (O'Neil, Chuang, & Chung, 2003) atau diagram sebab akibat (Spector & Koszalka, 2004), dan nilai tes berdasarkan pertanyaan atau esai pilihan ganda (Schrader & McCreery, 2008). Ketiga, penilaian tertanam atau internal adalah bagian dari alur game dan tidak mengganggu permainan. Data yang kaya tentang perilaku pelajar saat bermain game disediakan dengan clickstreams atau logfile (Chung & Baker, 2003; Dummer & Ifenthaler, 2005).

Teknik penilaian tertanam lain yang menjanjikan adalah jejak informasi (Loh, 2006), yaitu serangkaian penanda acara yang disimpan dalam game apa pun pada jam tertentu interval selama periode waktu tertentu. Sedangkan penilaian setelah pembelajaran di lingkungan berbasis permainan sering kali fokus pada hasilnya, hal itu mungkin mengabaikan perubahan penting selama proses pembelajaran. Oleh karena itu, instruktur dan guru hanya dapat membandingkan hasil individu dengan hasil sebelumnya, periksa dengan peserta didik atau pakar lain. Namun, metode penilaian ini tidak memungkinkan kesimpulan tentang kemungkinan penyebab hasil yang salah. Apakah pelajar tidak memahami tugas? Apakah tugas itu terlalu sulit?

Apakah dia terlalu bersemangat? Apakah ini masalah motivasi? Selain itu, penilaian pendidikan setelah bermain game tidak dapat melibatkan umpan balik instan bermain game (Eseryel et al., 2011).

Gambar 6. 3. Jenis penilaian berbasis game



Gambar 6. 4. Proses pembelajaran dan penilaian

Sebaliknya, penilaian sambil belajar di lingkungan berbasis permainan kebanyakan berfokus pada proses. Manfaat dari metode penilaian ini bermacam-macam.

Pertama, menilai pelajar saat bermain game akan memberikan wawasan yang mendetail proses pembelajaran yang mendasari. Kedua, melacak motivasi, emosional, dan karakteristik metakognitif saat bermain game akan membantu kita untuk lebih memahami perilaku spesifik dan hasil akhirnya. Ketiga, berdasarkan umpan balik langsung pada penilaian tertanam atau tersembunyi dapat menunjukkan area kesulitan tertentu yang dialami pelajar saat bermain game (Shute & Spector, 2010). Akhirnya, penilaian clickstream (Chung & Baker, 2003; Dummer & Ifenthaler, 2005) dapat menunjukkan kekuatan dan kelemahan desain game. Oleh karena itu, file tertanam dan penilaian berorientasi proses harus selalu mencakup beberapa pengukuran prosedur yang menimbulkan pertanyaan tentang cara-cara yang andal dan valid untuk menganalisis semacam itu data longitudinal (Ifenthaler, 2008; Willett, 1988) dan memberikan umpan balik instan berdasarkan penilaian individu (Ifenthaler, 2009a). Penilaian dan umpan balik yang cerdas seperti itu akan menghasilkan lingkungan permainan yang adaptif, yang berubah dalam menanggapi aktivitas pelajar.

C. Asesmen Dinamis

Penilaian dinamis dalam 2 dekade terakhir telah terjadi perkembangan penelitian yang berhubungan dengan penilaian dinamis potensi belajar. Penilaian dinamis dengan metode penilaian standar dapat diterapkan dalam pembelajaran minoritas. Penilaian dinamis disarankan sebagai pendekatan yang lebih baik untuk menjawab pertanyaan seperti: Apa potensi belajar individu? Apa proses pembelajaran yang bertanggung jawab atas keberhasilan atau kegagalan anak di sekolah? Jenis mediasi apa yang dibutuhkan untuk mengatasi kesulitan belajar tertentu?

Istilah penilaian dinamis mengacu pada penilaian dinamis penilaian pemikiran, persepsi, pembelajaran, penilaian dinamis dan pemecahan masalah dengan proses pengajaran aktif yang bertujuan untuk memodifikasi fungsi kognitif. Penilaian dinamis dalam hal penilaian dinamis berbeda dalam penilaian dinamis penilaian dinamis dari uji statis

konvensional untuk tujuan, proses, instrumen, situasi pengujian, penilaian dinamisn interpretasinya hasil (Budoff, 1987).

Istilah tes statis mengacu pada penilaian dinamis tes dimana penguji memresentasikan item anak, mencatat tanggapannya. Tanpa ada penilaian dinamis, upaya untuk campur tangan untuk mengubah, membimbing, atau meningkatkan kinerja anak. Konseptualisasi dibalik penggunaan kriteria perubahan untuk memprediksi kinerja kognitif di masa depan serta hasil yang diprediksi dari intervensi kognitif bahwa ukuran modifiability lebih erat terkait dengan proses pengajaran yang dengannya anak diajari bagaimana memroses informasi penilaian dinamis. Dengan kata lain, strategi mediasi yang digunakan penilaian dinamis dalam prosedur lebih erat kaitannya dengan proses pembelajaran di sekolah dan ke konteks kehidupan lain selain metode statis konvensional. Oleh karena itu, dihipotesiskan bahwa penilaian dinamis memberikan indikasi yang lebih baik tentang perubahan masa depan struktur kognitif penilaian dinamis daripada melakukan tes statis.

Muncul konsepsi teoretis tentang plastisitas kognitif manusia, kebutuhan praktis untuk menemukan yang lebih memadai preskriptif diagnostik. Kebutuhan pendidikan untuk perubahan penilaian prosedur dapat dijelaskan pada tingkat molar dan molekuler (Tzuriel penilaian dinamisn Haywood, 1992). Pada tingkat molar, telah terjadi perubahan sosial menuju demokratisasi sistem pendidikan, dan realisasi itu tes standar dalam memberikan jawaban untuk masalah. Masalah ini terkait dengan pertanyaan seperti: Seberapa banyak pencapaian manusia yang dapat dimodifikasi di atas dan di luar tingkat performa yang nyata? Bagaimana kognitif modifiability dibentuk oleh faktor sosio-budaya? Apa prosedur intervensi kognitif yang paling efisien untuk menghasilkan perubahan kognitif? Karena prosedur berfokus pada proses perubahan individu modifiability sebagai respons terhadap upaya lingkungan untuk perubahan, yang mereka sediakan jawaban yang lebih baik untuk pertanyaan-pertanyaan ini daripada melakukan tes standar.

Pada tingkat molekuler, telah dimotivasi oleh ketidakcukupan tes konvensional untuk memberikan informasi yang tepat tentang perbedaan individu dari kemampuan belajar dan proses pembelajaran tertentu. Dengan kata lain, tes konvensional tidak memadai dalam hal penerjemahan operasional ke dalam praktik pengajaran preskriptif. Kurangnya penjelasan yang jelas tentang proses kognitif dapat menghasilkan rekomendasi umum untuk pengajaran preskriptif strategi pembelajaran remedial.

Pada konteks ini sering menciptakan file kesenjangan komunikasi antara psikolog dan guru yang memiliki harapan yang tidak sesuai tentang tujuan pengujian. Utley, Haywood, penilaian dinamisn Masters (1992) telah mengkritik nilai terbatas dari tes standar, yang digunakan terutama untuk klasifikasi dan ditujukan untuk memberikan perlakuan yang berbeda bagi individu yang berbeda dalam tingkat / atau pola kecerdasan. Seperti itu klasifikasi tidak hanya memiliki nilai terbatas, tetapi juga dapat memiliki efek negatif karena alasan berikut:

1. Kinerja kognitif nyata yang ditunjukkan oleh standar tes tidak selalu mencerminkan perbedaan individu dalam kecerpenkeerdasan laten.
2. Bahkan jika tes ini mencerminkan kecerdasan laten, hal itu sangat dipertanyakan apakah individu dengan IQ yang sama memiliki karakteristik kebutuhan yang serupa yang membutuhkan perlakuan serupa. Pengalaman praktis menunjukkan banyak hal kali bahkan anak-anak yang hampir identik dalam hal karakteristik seperti usia, jenis kelamin, dan IQ menunjukkan perilaku yang sangat berbeda kognitif atau afektif karenanya membutuhkan strategi pengajaran yang berbeda.
3. Masalah pengujian standar diperbesar bila diterapkan dengan individu tunagrahita atau anak-anak yang memiliki berbeda budaya kesulitan memahami sifat dan persyaratan tes. Dukungan untuk ini ditemukan oleh Rogoff Chavajay (1995), yang meninjau efeknya sekolah pada kinerja tugas tipe Piagetian dalam budaya yang berbeda. Variabilitas tinggi yang ditemukan dalam tugas-tugas Piaget telah

dikaitkan dengan keakraban dengan materi dan konsep kemampuan. Cole (1990) juga mencapai kesimpulan serupa bahwa pemikiran operasional konkrit dipengaruhi oleh kemampuan anak-anak untuk memahami bahasa pengujian pada anggapan dari situasi pengujian itu sendiri.

4. Masalah lain berkaitan dengan fakta bahwa banyak psikolog dan pendidik membingungkan kemampuan efisiensi dalam mengamati atau mendiagnosis anak-anak. Anak-anak mungkin memiliki kemampuan intelektual tingkat tinggi, seperti yang dibuktikan dengan perilaku pemecahan masalah mereka, tetapi mereka tampil agak tidak efisien pada berbagai tugas, terutama yang melibatkan batasan waktu.

Perkembangan teknik terus berlanjut ketidakpuasan dengan tes psikometri standar. Empat kritik utama telah dibesarkan sehubungan dengan penggunaan tes standar:

1. Pengukuran psikometri standar tidak memberikan informasi penting tentang proses pembelajaran, kekurangan fungsi kognitif yang bertanggung jawab atas kesulitan belajar, dan strategi mediasi yang memfasilitasi pembelajaran (Feuerstein et al., 1979). Ukuran standar memberikan yang penting informasi tentang kinerja intelektual anak, tetapi sebenarnya tidak dirancang, pertama-tama, untuk menyediakan tipe informasi yang diberikan dalam prosedur. Yang paling penting, psikolog dan praktisi pendidikan perlu mengetahui tipe dan hanya tentang tingkat kinerja yang sebenarnya, tetapi juga apa yang mungkin dicapai seorang anak dengan bimbingan orang dewasa atau bantuan teman sebaya, sifat proses pembelajaran, fungsi kognitif defisiensi spesifik, dan strategi khusus yang memfasilitasi pembelajaran.
2. Rencana hanya kinerja banyak anak yang terwujud, seperti yang terungkap dalam tes standar maupun dalam prestasi akademik, sangat sering gagal mengungkap potensi belajar anak, terutama dari mereka yang diidentifikasi berasal latar belakang sosial yang kurang beruntung, atau mengalami semacam kesulitan belajar. Banyak anak gagal

dalam pengujian statis karena kurangnya kesempatan untuk pengalaman belajar, perbedaan budaya, kesulitan belajar tertentu, atau pengalaman hidup yang traumatis.

3. Banyak tes standar menggambarkan anak-anak secara umum, sebagian besar dalam kaitannya dengan posisi relatif kelompok sebaya mereka, tetapi mereka tidak memberikan deskripsi yang jelas tentang proses yang terlibat dalam pembelajaran dan rekomendasi untuk pengajaran preskriptif dan strategi pembelajaran remedial. Hal ini sering menciptakan "kesenjangan komunikasi" antara psikolog dan guru yang memiliki harapan yang tidak sesuai tentang tujuan pengujian.
4. Tes standar tidak berhubungan dengan faktor non kecerdasan yang bisa memengaruhi kinerja kognitif individu, terkadang lebih dari itu faktor kognitif 'murni'. Faktor nonintellektif (yaitu, motivasi intrinsik, kebutuhan penguasaan, *locus of control*, kecemasan, toleransi frustrasi, kepercayaan diri, penilaian dinamisn aksesibilitas mediasi) tidak kalah penting dalam menentukan prestasi intelektual anak-anak dari faktor kognitif 'murni'. Hal ini terutama terjadi pada individu yang emosional atau motivasinya masalah mengganggu kinerja kognitif mereka (Haywood, 1992).
5. Kebutuhan penilaian dinamis untuk anak kecil menjadi semakin mendesak di melihat fakta bahwa semakin keputusan tentang program sekolah penilaian dinamisn intervensi kognitif persiapan perlu dilakukan sedini mungkin (Tzuriel, 1992a, 1997a, 1998). Fokus terutama pada anak kecil, terutama di taman kanak-kanak dan kelas satu sekolah. Beberapa aplikasi penilaian dinamis memiliki telah disarankan untuk anak-anak kecil (Gamlin, 1989; Hessels, 1997) yang didsarkan pada teori Feuerstein dan Vygotsky. Tujuan utama untuk menyajikan kegunaan penilaian dinamis pendekatan penilaian dalam kerangka intervensi pendidikan dan kognitif, menggunakan bukti dari penelitian saat ini pada anak kecil. Seperti yang telah dijelaskan sebelumnya asesmen dinamis adalah suatu bentuk penilaian alternatif

yang memiliki keterikatan pada bentuk penilaian lainnya. Adapun jenis penilaian ini serang anak akan berhadapan langsung pada proses belajar mengajar. Di maa pembelajaran dirancag sebaik mungkin dengan mengguakan mediasi pengalaman pengalaman (Gullo, 2005).

Pada konteks ini teknik dinamis yang dilakukan yakni ingin melihat motorik halus pada anak usia dini yang disusun berdasarkan instrumen seperti foto-foto aktivitas anak dan beberapa instrumen pendukung lainnya seperti hasil penilaian (Suyadi & Dahlia, 2014, p. 139).

Berikut contoh penelitian dengan teknik penilaian dinamis yang telah dilakukan sebelumnya. Hasil dari penelitian ini bahwa anak yang berinisial AA adalah anak yang berbeda tipe belajarnya dengan anak yang lainnya. Ketika para teman-teman AA sudah mencapai pertumbuhan dan perkembangannya tetapi AA belum mampu mencapai peetumbuhan dan perkembangannya. hasil penelitian ini memiliki fokus untuk melihat bagaimana AA dalam proses mencapai perkembangannya dan melihat sejauhmana guru melakukan teknik asesmen dinamis kepada AA sebagai berikut:

Tabel 6.2. Harian Perkembangan Motorik Halus Anak menggunakan Analisis Hasil Checklist

No	Perkembangan Motorik Halus Anak Usia 3-4	BB	MB	BSH	BSB
1	Menuang air, pasir, atau biji-bijian ke dalam tempat penampung (mangkuk, ember)		√		
2	Memasukkan benda kecil ke dalam botol (potongan lidi, kerikil, biji-bijian)		√		
3	Meronce benda yang cukup besar		√		
4	Menggunting kertas mengikuti pola garis lurus		√		

Keterangan:

BB = Belum Berkembang

MB = Masih Berkembang

BSH = Berkembang Sesuai Harapan

BSB = Berkembang Sangat Baik

Berdasarkan tabel di atas, indikator perkembangan motorik anak-anak berdasarkan penilaian dari hasil acara checklist harian bahwa indikator akan menuangkan air, pasir, atau biji ke dalam wadah (mangkuk, ember), menempatkan benda-benda kecil ke dalam botol, rap objek cukup besar dan memotong kertas tersebut mengikuti pola garis lurus di mana tingkat pencapaian perkembangan motorik halus anak usia 3-4 tahun adalah pada tahap mulai berkembang. Hal ini karena ketika melakukan kegiatan dalam proses pembelajaran, anak-anak AA masih merasa sulit untuk melakukannya sendiri tanpa bantuan guru, sehingga untuk melaksanakan kegiatan memerlukan bantuan dari guru di pusat.

Tabel 6.3. Hasil Analisis berupa Portofolio Perkembangan Motorik Halus Anak

No	Hasil Karya	BB	MB	BSH	BSB
1	Hasil Karya Mencap menggunakan pelepah pisang		√		
2	Mengkolase menggunakan daun kering		√		
3	Membuat Bakso dari Plastisin		√		

BB = Belum Berkembang
MB = Masih Berkembang
BSH = Berkembang Sesuai Harapan
BSB = Berkembang Sangat Baik

Mencermati tabel di atas bahwa kedudukan indikator mencap dan menggunakan pelepah pisang, mengkolase dedaunan yang sudah kering, dan membuat contoh makanan bakso menggunakan plastisin untuk AA. Hal ini menjadi unsur penting pada tahap perkembangan AA. Perlu

diketahui bahwa upaya di atas perlu dilakukan guru untuk mengarahkan anak kepada perkembagan motorik halus yang mapan.

D. Asesmen Berbasis Proyek

Pembelajaran berbasis proyek dapat dicirikan sebagai inovasi pedagogis yang mengintegrasikan teori dan praktek melalui pemecahan masalah dari masalah kehidupan kerja (Baert, Beunens, & Dekeyser, 2002). Ini adalah model dengan metode pembelajaran yang ditujukan untuk menantang, pertanyaan atau masalah yang bermakna dan melibatkan siswa dalam desain, pemecahan masalah, pengambilan keputusan atau kegiatan investigasi (Thomas, 2001). Siswa menangani pertanyaan inti atau masalah secara relatif mandiri dalam kelompok berorientasi tugas, dengan informasi umpan balik terus menerus dari instruktur, guru atau tutor (Baert et al., 2002). Proyek cenderung berjalan dalam jangka waktu yang lebih lama waktu dan berujung menjadi satu atau lebih produk atau presentasi yang realistis (Blumenfeld et al., 1991).

Akhir-akhir ini, banyak perhatian diberikan pada sifat asesmen dalam konstruktivis lingkungan belajar. Dalam lingkungan belajar kontemporer, penilaian dianggap membangun batu untuk proses pembelajaran (Dierick & Dochy 2001), bukan hanya batu koping. Secara umum diyakini dan diperlihatkan bahwa mode penilaian memiliki dampak penting pada proses belajar siswa (Gibbs, 1999). Ini menyiratkan bahwa jika alat penilaian digunakan secara strategis dalam pembelajaran lingkungan memungkinkan untuk mendapatkan hasil belajar yang lebih baik. Dengan demikian, penilaian dapat digunakan sebagai alat untuk belajar (Sambell, Mc Dowell, & Brown, 1997).

Dierick dan Dochy (2001) menyatakan bahwa pendidikan inovasi akan larut dengan sendirinya bila penilaian tidak sesuai dengan pengajaran metode. Oleh karena itu, sangat penting untuk membuat penilaian sesuai dengan instruksi dan membuat penilaian sesuai dengan apa yang seharusnya dipelajari siswa (Biggs, 2003). Namun, studi terbaru menunjukkan bahwa lingkungan terintegrasi terkadang gagal

menghasilkan hasil belajar yang diharapkan (Segers, 1996). Sepertinya cara yang ditempuh siswa merasa lingkungan belajar dan penilaian mereka harus diperhitungkan. Persepsi siswa mempengaruhi cara dia mengatasi lingkungan ini dan akibatnya berpengaruh pada hasil belajarnya. (Segers & Dochy, 2001). Ini berarti menyelidiki persepsi siswa tentang pembelajaran dan penilaian lingkungan oleh siswa sangat penting untuk interpretasi siswa ini hasil belajar (Segers, Dochy, & Cascallar, 2003).

Dalam pembelajaran berbasis proyek, siswa telah dinilai dengan berbagai cara: dari tes kertas-dan-pensil tradisional untuk mode penilaian baru seperti berbasis kasus penilaian, penilaian diri dan rekan, penilaian berbasis kinerja dan portofolio penilaian. Menurut literatur saat ini, metode penilaian tradisional dipertimbangkan menjadi kurang tepat untuk mengukur tingkat pemahaman dan keterampilan yang diperoleh siswa pembelajaran berbasis proyek (Dori, 2003)

Pembelajaran berbasis proyek dapat dilihat sebagai inovasi pedagogis yang terintegrasi teori dan praktek dengan cara memecahkan masalah kehidupan kerja (Blumenfeld et al., 1991). Baert, dkk. berikan definisi itu menyampaikan inti dari pendidikan berbasis proyek:

> Pendidikan berbasis proyek adalah kegiatan pendidikan yang melibatkan sekelompok siswa - kelompok berorientasi tugas dari satu atau tahun dan cabang studi yang berbeda, bekerja sama selama periode waktu yang lebih lama, menerima instruksi dan umpan balik dari instruktur permanen atau berbeda dan jika perlu dari komisaris organisasi praktis - mengerjakan tugas atau (praktik) masalah memperoleh pengetahuan (termasuk wawasan dan meta-kognisi), keterampilan dan sikap. Siswa membuat tugas atau soal menjadi lebih konkrit, ulangi kata-kata itu dan buat pendekatan masalah yang terstruktur. Mereka menyusun solusi potensial menggunakan pengetahuan teoritis dan praktis (terjemahan sendiri, dari Baert et al., 2002, hal. 17).

Siswa yang terdaftar dalam pembelajaran berbasis proyek telah dievaluasi oleh berbagai macam metode penilaian. Saat ini, banyak pendidik dan peneliti menganjurkan mode baru penilaian yang sejalan dengan tujuan pendidikan dan prinsip-prinsip pembelajaran yang baru lingkungan belajar seperti pembelajaran berbasis proyek (misalnya, Segers, et al., 2003).

1. Penilaian Diri

Penilaian diri mengacu pada keterlibatan peserta didik dalam membuat penilaian tentang proses pembelajaran mereka sendiri, khususnya tentang pencapaian mereka dan hasil dari mereka proses pembelajaran (Boud & Falchikov, 1989). Siswa merumuskan tujuan belajarnya sendiri dan tentukan kriteria evaluasi yang digunakan untuk menilai pencapaian tujuan ini. Dengan cara ini, tanggung jawab dan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran mereka meningkat (Boud, 1995), dengan demikian mendorong pertumbuhan mereka sebagai praktisi reflektif yang mampu seumur hidup belajar. Penilaian diri terutama digunakan dalam cara formatif (Dierick & Dochy, 2001)

2. Penilaian sejawat

Falchikov (1995) menggambarkan penilaian sejawat sebagai metode penilaian di mana kelompok atau individu menilai rekan mereka. Untuk tujuan ini, seseorang dapat menggunakan skala penilaian atau instrumen lain yang dirancang oleh pihak ketiga atau oleh siswa itu sendiri (Topping, 1998). Produk rekan serta proses pembelajaran mereka dapat menjadi fokus penilaian. Penilaian sejawat meningkatkan tanggung jawab dan keterlibatan siswa karena menuntut mereka untuk bersikap adil dan akurat penilaian (Keaten et al., 1993). Selain itu, siswa mendapatkan wawasan tentang kriteria menentukan kualitas pekerjaan mereka sendiri. Dari sudut pandang ini, penilaian sejawat adalah lebih dari sekedar

prosedur penilaian. Ini juga merupakan bagian penting dari proses pembelajaran (Somervell, 1993).

3. Penilaian Bersama

Dalam penilaian bersama, atau penilaian kolaboratif, baik siswa maupun staf berpartisipasi dalam proses penilaian. Metode penilaian ini memungkinkan siswa untuk menilai diri mereka sendiri sambil membiarkan staf untuk mempertahankan tingkat kendali tertentu atas final penilaian (Hall, 1995). Siswa tidak perlu menilai kinerja mereka, tetapi itu sangat penting bahwa mereka berpartisipasi dalam proses klarifikasi tujuan dan standar sebagai serta dalam pengembangan prosedur penilaian. Ko-penilaian terletak lebih dekat ke praktik pendidikan arus utama (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1998). Itu sudah digunakan lebih sering untuk tujuan sumatif, sedangkan penilaian diri dan rekan cenderung digunakan dalam format formatif (Dochy, et al., 1999).

4. Penilaian kinerja

Penilaian kinerja atau penilaian berbasis kinerja mengharuskan siswa untuk secara aktif menyelesaikan tugas-tugas yang kompleks dan penting, sambil membawa pengetahuan sebelumnya, pembelajaran terkini dan keterampilan yang relevan untuk memecahkan masalah realistis atau otentik (Herman, Aschbacher, & Winters, 1992). Meskipun penilaian kinerja bisa dibayangkan di banyak orang bentuk, penilaian pengetahuan dan keterampilan 'tingkat tinggi' yang kompleks di dunia nyata konteks, umumnya dengan pertanyaan terbuka, tampaknya menjadi tema umum (Baker, 1997; Swanson, Norman, & Linn, 1995). Tugas kinerja dapat digunakan di formatif dan format sumatif. Jika penilaian kinerja digunakan secara ringkas, maka nilai akhirnya adalah sebaiknya didasarkan pada penyelesaian beberapa tugas kinerja pada momen yang berbeda.

5. Pengembangan Profesional Bagi Guru

Mengembangkan dan merencanakan kurikulum pembelajaran berbasis proyek sangat berbeda dari perencanaan kurikulum tradisional. Guru yang tidak berpengalaman dalam melaksanakan instruksi berbasis proyek mungkin merasa kewalahan pada awalnya. Administrator dapat memberikan dukungan penting kepada guru dengan menyediakan pengembangan profesional yang koheren dan berkelanjutan yang berfokus pada guru membangun keterampilan yang dibutuhkan untuk merencanakan dan mengelola pembelajaran berbasis proyek (Bottoms & Webb, 1998).

Guru perlu mengetahui bagaimana merumuskan pedoman pertanyaan untuk siswa, membantu menyediakan sumber daya dan anggota komunitas yang dapat menghubungkan proyek dengan masalah dunia nyata dan masalah, mendorong siswa untuk bekerja secara produktif kelompok kecil dan mandiri, dan gunakan yang sesuai alat penilaian. Selain itu, rapat staf dan waktu perencanaan proyek perlu dialokasikan agar guru dapat berbagi ide dan diskusikan masalah. Guru jauh lebih antusias dalam menerapkan strategi baru ketika mereka punya dukungan administrasi.

6. Keterampilan Guru yang Efektif

Peran guru dalam instruksi berbasis proyek sangat penting. Guru seringkali berperan sebagai pelatih dalam membimbing siswa melalui proses. Beberapa keterampilan yang diperlukan termasuk (Martin & Baker, 2000):

a. Menganalisis tugas dan keterampilan yang dibutuhkan untuk melaksanakan proyek.
b. Memfasilitasi proses analisis tugas proyek, pengaturan up rencana tindakan, dan implementasi dan evaluasi proyek

c. Menentukan bagaimana proyek akan berkontribusi pada pembelajaran siswa Memfasilitasi keterampilan pengambilan keputusan, pemikiran, dan pemecahan masalah
d. Memfasilitasi demonstrasi siswa tentang tanggung jawab pribadi, harga diri, dan integritas
e. Memfasilitasi pertumbuhan keterampilan interpersonal siswa, seperti sebagai bekerja sebagai tim, bekerja dengan anggota komunitas, dan bekerja dengan orang-orang dari berbagai latar belakang

Instruksi berbasis proyek adalah model instruksional otentik atau strategi di mana siswa merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi proyek yang memiliki aplikasi dunia nyata di luar kelas (Blank, 1997). Kegiatan belajar yang bersifat interdisiplin, jangka panjang, dan berpusat pada siswa ditekankan, bukan pendek, terisolasi pelajaran (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999). Strategi instruksional berbasis proyek berakar pada pendekatan konstruktivis yang dikembangkan dari karya psikolog dan pendidik seperti Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget dan John Dewey.

Konstruktivisme memandang belajar sebagai hasil dari konstruksi mental; Artinya, anak-anak belajar membangun ide atau konsep baru berdasarkan arus mereka dan pengetahuan sebelumnya (Karlin & Vianni, 2001). Yang paling penting, siswa menganggap proyek menyenangkan, memotivasi, dan menantang karena mereka berperan aktif dalam memilih proyek dan dalam seluruh proses perencanaan (Tantangan 2000 Proyek Multimedia, 1999; Katz, 1994).

Ada berbagai macam pembelajaran layanan jenis proyek-proyek, proyek berbasis pekerjaan, dan sebagainya, tetapi otentik semua proyek memiliki kesamaan ciri-ciri ini (Dickinson et al., 1998).

a. Berpusat pada siswa, diarahkan siswa
b. Awal, tengah, dan akhir yang pasti
c. Konten yang berarti bagi siswa; dapat diamati secara langsung lingkungan mereka
d. Masalah dunia nyata

e. Investigasi langsung
f. Sensitivitas terhadap budaya lokal dan sesuai budaya
g. Tujuan khusus yang terkait dengan kurikulum dan sekolah, distrik, atau standar negara
h. Produk berwujud yang dapat dibagikan dengan yang dituju hadirin
i. Keterkaitan antara keterampilan akademik, kehidupan, dan kerja
j. Peluang untuk umpan balik dan penilaian dari ahli sumber
k. Kesempatan untuk berpikir reflektif dan penilaian diri siswa
l. Penilaian otentik (portofolio, jurnal, dll.)

7. Manfaat Proyek Berbasis Instruksi

Bagaimana pengajaran berbasis proyek bermanfaat bagi siswa? Ini Pendekatan memotivasi anak-anak untuk belajar dengan membiarkan mereka pilih topik yang menarik dan relevan dengan kehidupan mereka (Katz & Chard, 1989). Selain itu, 20 tahun penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan dan motivasi mengarah pada pencapaian tinggi (Brewster dan Fager, 2000). Penelitian dalam jangka panjang efek dari kurikulum anak usia dini mendukung alasan tersebut memasukkan pembelajaran berbasis proyek ke dalam anak usia dini pendidikan dan pendidikan menengah (Katz & Chard. 1989).

Guru semakin banyak bekerja dengan anak-anak yang memiliki berbagai kemampuan, berasal dari berbagai latar belakang budaya dan etnis, dan merupakan pembelajar bahasa Inggris. Sekolah mencari cara untuk menanggapi kebutuhan para siswa ini. Instruksi berbasis proyek menyediakan satu cara untuk memperkenalkan kesempatan belajar yang lebih luas di dalam kelas. Itu dapat melibatkan anak-anak dari berbagai latar belakang budaya karena anak-anak bisa memilih topik yang berhubungan dengan dirinya pengalaman sendiri, serta memungkinkan mereka untuk menggunakan budaya atau gaya belajar individu (Katz & Chard, 1989). Misalnya, cara tradisional penduduk asli Amerika untuk mengajarkan stres pengalaman belajar langsung dan kooperatif (Clark, 1999; Reyes, 1998).

Memasukkan proyek ke dalam kurikulum bukanlah hal baru atau revolusioner. Pendidikan terbuka di akhir 1960-an dan awal Tahun 1970-an sangat menekankan keterlibatan aktif dalam proyek, pengalaman belajar langsung, dan belajar sambil melakukan (Katz & Chard, 1989). Pendekatan Reggio Emilia terhadap pendidikan anak usia dini, yang diakui dan diakui sebagai salah satu sistem pendidikan terbaik di dunia, berbasis proyek. (Abramson, Robinson, & Ankenman, 1995; Edwards. Gandini, & Forman, 1993).

Manfaat khusus dari instruksi berbasis proyek meliputi:

a. Mempersiapkan anak-anak untuk tempat kerja. Anak-anak terpapar untuk berbagai keterampilan dan kompetensi seperti kolaborasi, perencanaan proyek, pengambilan keputusan, dan manajemen waktu (Blank, 1997; Dickinson et al., 1998).
b. Meningkatkan motivasi. Guru sering kali mencatat peningkatan yang hadir, lebih banyak partisipasi kelas, dan kemauan yang lebih besar untuk melakukan pekerjaan rumah (Bottoms & Webb, .1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).
c. Menghubungkan pembelajaran di sekolah dengan kenyataan. Siswa mempertahankan lebih banyak pengetahuan dan keterampilan ketika mereka terlibat dalam proyek yang merangsang. Dengan proyek, anak-anak menggunakan pemikiran tingkat tinggi keterampilan daripada menghafal fakta dalam konteks yang terisolasi tanpa koneksi ke bagaimana dan di mana mereka digunakan dalam file dunia nyata (Blank, 1997; Bottoms & Webb 1998; Reyes, 1998).
d. Memberikan kesempatan kolaboratif untuk membangun pengetahuan. Pembelajaran kolaboratif memungkinkan anak-anak melontarkan ide satu sama lain, menyuarakan pendapat mereka sendiri, dan bernegosiasi solusi, semua keterampilan yang akan diperlukan di tempat kerja (Bryson, 1994; Reyes, 1998).
e. Meningkatkan semangat sosial dan komunikasi
f. Meningkatkan keterampilan pemecahan masalah (Moursund, Bielefeldt, Underwood, 1997)

g. Memungkinkan siswa untuk membuat dan melihat hubungan antar disiplin ilmu
h. Memberikan kesempatan untuk berkontribusi di sekolah atau komunitas mereka
i. Meningkatkan harga diri. Anak-anak bangga dalam mencapai sesuatu yang bernilai di luar kelas (pekerjaan untuk Masa Depan, n.d.).
j. Membiarkan anak-anak menggunakan kekuatan belajar individu mereka dan beragam pendekatan untuk belajar (Thomas, 1998).
k. Memberikan cara praktis dunia nyata untuk belajar menggunakan teknologi (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

Seorang guru di Washington State yang telah menggunakan berbasis proyek instruksi di kelas matematika dan sainsnya melaporkan itu banyak siswa yang sering kesulitan di sebagian besar lingkungan akademis temukan makna dan pembenaran untuk belajar dengan terus bekerja proyek (Nadelson, 2000). Guru juga mencatatnya dengan memfasilitasi pembelajaran pengetahuan konten serta kemampuan penalaran dan pemecahan masalah, instruksi berbasis proyek dapat membantu siswa mempersiapkan penilaian dan pertemuan negara bagian standar negara.

Kesimpulan ini hanya menyentuh permukaan berbasis proyek instruksi. Bagian referensi dan sumber mencantumkan alat tambahan untuk memandu guru melalui proses tersebut. Merencanakan dan melaksanakan proyek yang efektif dapat menjadi tantangan pada awalnya, tetapi jika guru diberi waktu untuk merencanakan dan melakukannya didukung oleh administrator mereka, mereka dapat melakukan pendidikan menjadi hidup bagi siswa mereka dan mendorong siswa untuk mengambil inisiatif untuk belajar mereka sendiri

E. Asesmen Berbasis Portofolio

Ada enam pertanyaan yang harus dijawab saat mempertimbangkan sistem penilaian apa pun: mengapa, apa, bagaimana, kapan, di mana, dan

oleh siapa. Masing-masing pertanyaan ini dibahas secara bergantian terkait dengan penilaian portofolio.

1. Mengapa Penilaian Portofolio?

Seperti yang ditunjukkan di atas, potensi portofolio untuk menilai kinerja siswa dan hasil kurikulum terkait sikap dan profesionalisme adalah pendorong utama untuk digunakan penilaian portofolio. Berbagai alat penilaian seperti skala peringkat tutor, penilaian rekan, dan umpan balik pasien bisa dimasukkan dalam portofolio untuk memberikan bukti tentang kinerja siswa atau peserta pelatihan.

Hasil lainnya pemeriksaan, bagaimanapun, juga dapat dimasukkan dalam kerangka portofolio: tes tertulis, seperti pilihan ganda ujian pertanyaan, yang menilai kandidat pengetahuan, tes tertulis lainnya, seperti pencocokan diperpanjang pertanyaan item atau pertanyaan jawaban singkat, itu menilai penerapan pengetahuan kandidat; dan pemeriksaan klinis terstruktur objektif, yang menilai kompetensi kandidat dalam pengaturan ujian simulasi. Jadi, hasil penilaian di keempat tingkatan dari piramida Miller dapat dimasukkan dalam portofolio kerangka kerja untuk memberikan pandangan holistik tentang kandidat. Penilaian harus difokuskan pada hasil belajar kurikulum. Daya tarik portofolio adalah kemampuannya menyertakan bukti pencapaian semua hasil belajar dalam strukturnya (Wilkinson et al, 2002).

2. Bagaimana Menerapkan Penilaian Portofolio?

a. Kumpulan bukti pencapaian hasil belajar

Siswa mengumpulkan bukti pencapaian hasil belajar selama kegiatan belajarnya sehari-hari. Beberapa kategori informasi yang bisa dimasukkan ke dalam portfolio seperti, esai terbaik, laporan tertulis dari proyek penelitian, evaluasi kinerja (misalnya, laporan tutor, daftar periksa, evaluasi pasien), rekaman video interaksi dengan pasien atau rekan kerja,

catatan prosedur praktis yang dikuasai, catatan pasien anonim yang dianotasi dan daftar riwayat hidup. Sebagian besar materi ini akan disampaikan oleh siswa untuk menandai dan umpan balik selama pembuatan portofolio proses. Secara tradisional, sebagian besar bukti yang dikumpulkan telah berbasis kertas. Portofolio, bagaimanapun, semakin berkembang berbasis komputer (yaitu, e-portfolio).

Portofolio diperlukan untuk membakukan konten untuk sumatif tujuan penilaian. Keseimbangan diperlukan antara struktur, untuk menyediakan bahan yang cocok untuk penilaian sumatif, dan pemilihan siswa dari konten portofolio untuk mengekspresikan individualitas dan kreativitas kandidat. Dianjurkan untuk menambahkan struktur ke penilaian tetapi untuk menahan diri dari struktur yang berlebihan, karena ini cenderung meremehkan pengukuran. Siswa harus menggunakan kebijaksanaan tidak hanya mengenai jenis bahan yang akan dimasukkan ke dalam portofolio tetapi juga dalam menentukan volume materi portofolio. Terlalu banyak informasi dapat membuat koleksi yang berat dokumen yang hanya dapat diuraikan oleh pemiliknya, sementara juga hanya sedikit pencapaian yang kurang terwakili.

Membuat cetak biru penilaian, kisi yang saling terkait hasil kurikulum dengan isi kurikulum, adalah salah satunya cara terbaik untuk memastikan bahwa portofolio telah mengambil sampel semuanya konten dan mewakili semua hasil yang sesuai jumlah dan proporsi. Portofolio yang digunakan untuk memvalidasi ulang praktisi umum Tayside memberikan contoh kerangka kerja yang telah mencapai keseimbangan yang dibutuhkan antara hasil dan konten tanpa mengorbankan keduanya. Meringkas konten portofolio, Stecher menyatakan bahwa konten portofolio harus memiliki produk siswa yang beragam belajar; bersifat kumulatif (yaitu, harus berisi pekerjaan yang diselesaikan selama beberapa minggu atau bulan); dan disematkan dalam instruksi (yaitu, entri diambil dari pekerjaan yang sedang berlangsung).

b. Refleksi Pembelajaran

Refleksi, menurut model dikembangkan oleh Schon seperti dikutip oleh Challis adalah mengunjungi kembali sebuah pengalaman setelah kejadian, Proses reflektif seharusnya diarahkan untuk memajukan pembelajaran, personal dan profesional pengembangan, dan peningkatan praktik. Dalam konteks dari penilaian portofolio, refleksi harus menjawab empat pertanyaan yang berkaitan dengan pengalaman belajar: Apa yang saya lakukan belajar? Apa yang masih perlu saya pelajari? Sumber daya apa Saya gunakan untuk pembelajaran lebih lanjut? dan Apa pembelajaran selanjutnya tercapai?

c. Evaluasi Bukti

Setelah siswa mengirimkan portofolio, penilai akan mengevaluasi kualitas bukti itu mengandung. Penilai menilai prestasi siswa hasil pembelajaran pada skala peringkat, berlabuh dengan deskripsi perilaku yang tepat dan spesifik di setiap poin skala. Rubrik skala penilaian seperti itu membantu mengukur lulus standar dalam proses penetapan standar portofolio penilaian Karena sifat subjektif dari keputusan penilaian terlibat dalam penggunaan skala peringkat, peringkat beberapa penguji harus dikumpulkan untuk sampai pada evaluasi yang andal dari bukti portofolio siswa tertentu.

Evaluasi bukti memberikan umpan balik kepada kedua penilai dan penilai. Penilai, dengan menganalisis bukti kinerja dalam portofolio, cari tahu seberapa sukses pengajaran / pelatihan telah dilakukan dan perubahan apa yang dibutuhkan untuk perbaikan. Dalam prakteknya, evaluasi itu sangat penting bukti menjadi proses yang berkelanjutan, dengan umpan balik disediakan untuk siswa selama periode portofolio bangunan. Umpan balik menunjukkan kepada penilai apa dia atau kekuatan dan kelemahannya dan bidang apa yang dibutuhkan perbaikan.

d. Pertahanan bukti

Pada tahap ini, penguji mewawancarai kandidat untuk mengetahui seberapa baik portofolio yang dimiliki mencerminkan pencapaian hasil belajarnya. Penguji menggunakan wawancara untuk mengkonfirmasi atau membantah keputusan yang mereka buat terkait kekuatan kandidat dan kelemahan dalam hal hasil belajar kapan mereka membaca dan mengevaluasi portofolio pada tahap 3. Ini adalah pengalaman kami di Sekolah Kedokteran Dundee bahwa jika penguji, mengikuti evaluasi awal portofolio mereka bukti, berpikir bahwa siswa telah lulus dengan jelas, diskusi selanjutnya tentang bukti portofolio antara siswa dan penguji mungkin tidak penting. Panggung dari membela bukti portofolio mungkin dibatasi hanya untuk membatas, gagal, dan menghormati kandidat. Namun, siswa menghargai kesempatan untuk mendiskusikan pekerjaan portofolio mereka dengan fakultas senior, dan portofolio ini tahap penilaian telah dipertahankan.

e. Keputusan penilaian

Skala peringkat yang telah divalidasi sebelumnya dengan deskriptor yang didefinisikan dengan jelas digunakan untuk menilai bukti. Standar kinerja yang diharapkan, sebagai titik di skala penilaian, disepakati oleh penguji sebelum penilaian. Setiap ketidaksepakatan tentang standar kinerja siswa diselesaikan dengan diskusi antara penguji setelah wawancara siswa. Intinya, keputusan penilaian diambil dengan musyawarah di antara penguji (Margery , Ponnamperuma, 2005)

Berdasarkan pedoman penilaian pada Permendikbud RI No 146, teknik penilaian yang digunakan para pendidik PAUD yaitu instrument penilaian portofolio. Penilaian berbasis portofolio yang dilakukan di PAUD saat ini cukup sesuai dengan pedoman penilaian dilihat dari perencanaan program penilaian antara lain, sasaran dari penilaian hasil belajar anak mencakup semua aspek perkembangan anak yaitu (fisik motorik, bahasa, kognitif, nilai moral dan agama, sosial-emosional dan

seni), langkah-langkah penilaian portofolio, bentuk laporan penilaian portofolio serta cara melaporkan hasil penilaian berbasis portofolio.

Bab 8. Asesmen dalam Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak (STPPA)

A. Asesmen Perkembangan Nilai Agama Dan Moral

Perkembangan anak usia dini ditinjau dari nilai agama dan moral sangat menyiksa banyak kalangan, terutama bagi pemerhati PAUD karena mereka percaya, mereka adalah aset suatu bangsa, atau disebut juga masa keemasan. Berbagai fenomena perilaku negatif berulang kali terlihat dalam kehidupan sehari-hari di anak-anak. Melalui surat kabar dan televisi serta media sosial yang ditayangkan atau terekspos kasus anak usia dini yang berbicara tidak sopan, seringkali meniru kekerasan adegan, tiru, dan tingkah laku orang dewasa yang tidak layak untuk ditiru, seperti pornografi dan aksi pornografi, bahkan adegan bunuh diri pun terpengaruh anak-anak. Memang, di antara ciri-ciri unik anak usia dini, adalah mereka polos dan cenderung meniru sesuatu tanpa menyaring apa yang ditemukan di dalamnya lingkungan sekitar. Sejak perkembangan komunikasi yang masif teknologi informasi (ITC), lingkungan anak-anak cukup luas dan melimpah yang dapat dilihat dan didengar melalui akses massal ke informasi digital.

Sedangkan perangkat atau media informasi digital mempunyai isi pesan yang umum, banyak yang tidak diawasi atau diamati dengan baik oleh anak usia dini, jadi mereka Kontribusinya cenderung destruktif bagi perkembangan mereka, terutama di aspek nilai agama dan moral. (Zulkifli, 2019) menyatakan bahwa pada era saat ini globalisasi dimana perkembangan informasi tersebar luas yang dapat dapat diakses dengan mudah oleh siapa saja, menyebabkan berbagai nilai atau eksternal negatif elemen agar tidak lagi tersaring sehingga mudah mempengaruhi

pemikiran dan karakter dari generasi (generasi sekarang), sehingga timbul kekhawatiran kerugian identitas terkait dengan penurunan apresiasi nilai-nilai agama, nasionalisme, nilai-nilai budaya bangsa dan perkembangan moralitas individu. Allah berfirman Al-Qur'an "Dan takutlah kepada Allah mereka yang akan meninggalkan mereka yang lemah anak-anak, yang mereka takuti karena moral (mereka). Oleh karena itu, biarkan mereka takut kepada Allah dan biarlah mereka mengucapkan kata yang benar (QS Annisa: 4: 9) ".

Anak usia dini harus dipersiapkan untuk menghadapi tantangan dan persaingan masa depan yang semakin ketat dan berat membentuk karakter yang kuat dan unggul, tidak hanya dari segi keilmuan dan teknologi tetapi juga moral dan agama. (Zulkifli, 2019) menyarankan itu siswa harus memiliki kemampuan untuk berkomunikasi, beradaptasi dan membangun hubungan diperoleh dari kemampuan bahasa asing ". Sedangkan Thomas Lickona dalam (Zulkifli, 2019) mengatakan Anak-anak adalah 25 persen dari populasi tapi 100 persen masa depan. Jika kita ingin memperbaharui masyarakat, kita harus membangkitkan generasi anak-anak yang memiliki karakter moral yang kuat (Prawitt. 2014). Peran Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) sangat penting dan vital dalam membangun karakter anak. Pendidikan karakter ditambah dengan pendidikan karakter, yang melibatkan aspek pengetahuan (kognitif), perasaan (feeling), dan tindakan (tindakan). Menurut Thomas Lickona dalam (Zulkifli, 2019) itu Tanpa ketiga aspek tersebut pendidikan karakter tidak akan efektif. PAUD aturan untuk memfasilitasi tumbuh kembang anak secara keseluruhan dan menekankan perkembangan semua aspek menuju kepribadian anak (Zulkifli, 2019).

Menurut Permendikbud Nomor 137 Tahun 2014 tentang Dini Standar Pendidikan Anak dalam Pasal 7; ayat (1) dan (3) adalah: (1) Tingkat pencapaian anak adalah perkembangan dirinya dan perkembangan anak yang dapat dicapai pada rentang usia tertentu; (3) Perkembangan anak sebagaimana dimaksud dalam ayat (1) merupakan integrasi dari pembangunan agama dan moral, nilai fisik-motorik,

kognitif, bahasa dan sosial-emosional, serta seni. Pengerahan tenaga atau upaya dalam mengembangkan nilai-nilai agama dan moral sejak dini masa kecil memang tidak semudah membalikkan telapak tangan, banyak faktor yang mempengaruhinya baik faktor internal maupun eksternal anak-anak. (Zulkifli, 2019) mengatakan beberapa faktor secara bersama-sama mempengaruhi kesediaan anak untuk mengadopsi pendirian masyarakat: (1) orang tua dari disiplin, yang bervariasi dengan jenis perbuatan salah, (2) karakteristik anak, termasuk usia dan temperamen, (3) karakteristik orang tua; dan (4) anak pandangan tentang kesalahan dan kewajaran tuntutan orang tua.

Cyrus T. Lalompoh dan Kartini Esther Lalompoh (2017) menyebutkan bahwa moral yang relevan perkembangan anak dinilai menurut teori Pancadaya yaitu (a) kekuatan turun-temurun, (b) kekuatan lingkungan, (c) kekuatan berasal dari kolaborasi keturunan dan lingkungan; (d) memiliki kekuatan inisiatif, dan (e) kekuatan Tuhan Yang Maha Kuasa. Faktor yang perlu dilatih dalam pengembangan nilai-nilai agama dan moral anak usia dini menurut (Zulkifli, 2019) adalah "*hidden curriculum*" selain proses mengidentifikasi anak dengan nilai-nilai agama dan moral. *Hidden curriculum* adalah bentuk pemberian contoh atau kegiatan yang dapat meningkatkan pemahaman dan pengalaman anak tentang sikap positif yang bermanfaat bagi perkembangan moral. Kursus tersembunyi termasuk guru teladan, semua jenis anak, pengelolaan lingkungan sekolah dan kebijakan disiplin.

Di usia dini atau yang sering disebut dengan masa keemasan (*Golden Age*) anak mengalami perkembangan yang sangat pesat dan itulah yang menentukan masa depan anak-anak di masa depan (Sulastri, 2014, h. 3). Jika terjadi kesalahan atau orang tua, guru dan orang Di sekitar anak-anak mengabaikan periode ini dalam mendidik anak, dampak negatifnya adalah muncul tidak hanya di masa kanak-kanak tetapi akan berlangsung pada waktu-waktu tertentu selanjutnya dan menanamkan atau menjadi karakter anak itu sendiri. Selama tahun 2011 hingga 2017 terdapat 9.266 kasus asusila yang melibatkan anak bukan hanya sebagai korban tetapi

anak-anak adalah pelaku kasus tersebut. Dari tahun ke tahun jumlah tertinggi terjadi pada tahun 2014.

Di mana kasus ABH tercapai JUMLAH 2.208. Jumlah anak sebagai pelaku kasus tersebut tercatat Tahun 2017 anak sebagai pelaku kekerasan seksual sebanyak 116 kasus, sedangkan anak-anak sebagai korban 134 kasus. KPAI juga mendatangkan 1.885 kasus dalam satu semester pertama 2018. Dari angka itu, anak gugatan (ABH) itu seakan-akan menjadi pelakunya narkoba, angka, hingga amoralitas adalah kasus yang paling banyak. Status data KPAI Ada 504 kasus ABH, posisi kedua ada kasus keluarga dan pengasuhan alternatif atau anak yang orang tuanya bercerai, menurut sepertiga, pornografi dan kejahatan dunia maya dengan 255 kasus (detiknews.com, 23 Juli 2018). Kasus-kasus yang terjadi di atas tidak dilakukan oleh anak usia dini tapi di usia yang lebih tua Seperti yang kita ketahui penanaman nilai-nilai pada anak ketika berada di usia keemasan karena itu akan menjadi karakter anak ke depan, kegagalan menanamkan nilai-nilai pada anak usia dini berdampak pada masa depan anak kedepannya. Ada banyak faktor penyebabnya Salah satu kasus di atas adalah kegagalan pendidik dalam menanamkan nilai akhlak dan agama menjadi anak sehingga keluar dari nilai-nilai agama dan moral.

Penilaian atau urutan merupakan salah satu tugas utama dan penting yang harus dilakukan Guru PAUD melakukannya, selain merencanakan dan melaksanakan pembelajaran. Penilaian sangat penting karena dapat dilakukan melalui hasil penilaian melihat dan mendeskripsikan kerentanan perkembangan anak, termasuk di dalamnya Pengembangan nilai-nilai agama dan moral anak. Dari tabel ini bisa mengetahui dan melihat aspek-aspek yang telah dicapai dan apa yang belum diraih oleh anak-anak (Yus, 2011, hlm. 40).

Penilaian adalah proses pelaporan, pelaporan, dan penggunaan informasi tentang proses dan hasil belajar siswa dengan menerapkan prinsip menyerahkan, menyetujui, dan mengidentifikasi kompetensi belajar anak. Dengan adanya dari hasil penilaian, guru dan orang tua mengetahui bagaimana proses perkembangan dan perkembangannya

hasil belajar yang dapat dicapai anak ditinjau dari kemampuan kognitif, sikap, dan kepribadian (Zurqoni, 2013, hlm. 187).

Cara melakukan penilaian sangat bervariasi, mulai dari penilaian informal hingga dengan penilaian formal. Penilaian formal biasanya berupa tes standar. Namun demikian tingkat penilaian informal PAUD lebih dibutuhkan daripada penggunaan tes standar. Hasil Penilaian tersebut kemudian dapat digunakan sebagai dasar perencanaan dalam memberikan stimulasi yang lebih kompleks, namun tetap sesuai dengan kebutuhan dan tahapan perkembangan anak (Fridani, 2008, h. 11).

Adapun untuk menilai secara umum agama dan moral sesuai dengan prosedur umum anak usia dini terdapat beberapa tujuan diantaranya adalah :

Gambar 7.1. Penilaian secara umum agama dan moral sesuai dengan prosedur umum

Diskusi lain tentang penilaian aga dan moral anak usia dini bahwa sifat anak usia dini didasarkan pada berbagai pandangan baik landasan psikologis, pedagogis dan basis administrasi, yang dilihat dari samping

siswa dan guru. Oleh karena itu untuk dapat melakukannya Asesmen perkembangan, khususnya nilai perkembangan agama dan moral pada anak Sejak dini, guru harus melihat standar dan indikator tingkat kebisingan (STPPA) pengembangan nilai-nilai agama dan moral sesuai dengan tingkat usia anak, sehingga menjadi penilaian dilakukan oleh guru sesuai dengan tahapan perkembangan anak. Karena peneliti melihat penilaian aspek nilai pembangunan agama dan moral dengan menggunakan teknik penugasan (performance), kemudian tingkat perkembangan nilai-nilai agama dan akhlak anak usia 5-6 tahun adalah sebagai berikut:

Tabel 7.1. Tingkat perkembangan nilai-nilai agama dan akhlak anak usia 5-6 tahun

No	Usia anak	Tingkatan Pencapaian Perkembangan
1	5-6 tahun	1. Mengenal agama yang dianut
		2. Mengerjakan ibadah
		3. Berperilaku jujur, penolong, sopan, hormat, sportif, dsb.
		4. Menjaga kebersihan diri dan lingkungan
		5. Mengetahui hari besar agama
		6. Menghormati (toleransi) agama orang lain

Sumber: Undang-undang Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No 137, Tahun 2014, Tentang Standart Nasional Pendidikan Anak Usia Dini

Perkembangan moral anak ditandai dengan kemampuan anak untuk memahami aturan, norma, dan etika yang berlaku. Piaget (1965) membagi perkembangan moral dalam 3 tahap yaitu: (1) premoral, (2) moral realism, (3) moral relativisme. Menurut Black, Puckett dan Bell (1992) anak usia di bawah enam tahun masih dalam tahap pramoral karena keterbatasan pemahamanannya terhadap aturan yang berlaku.

Aspek Umur Perkembangan Pencapaian Perkembangan 4-5 Nilai Moral dan Religius Dapat menyanyikan lagu-lagu religi Bisa berdoa

sebelum dan sesudah beraktivitas dengan sikap sholat dapat melakukan gerakan sholat dapat membedakan ciptaan Tuhan dengan ciptaan Tuhan Mencintai ciptaan Tuhan Mampu mengetahui/ memahami atribut Tuhan (Penyayang, dll.) Dapat merasakan/ menunjukkan kasih sayang dan cinta melalui belaian Ucapkan terima kasih setelah menerima sesuatu Ucapkan salam Dapat mengenali kata-kata sopan (maaf, mohon) 5-6 Selalu berdoa sebelum dan sesudah melakukan aktivitas dengan sikap yang benar Dapat melakukan Ibadah Dapat membedakan ciptaan Tuhan dari ciptaan manusia Semua makhluk Tuhan Dapat menunjukkan perilaku atas keyakinan akan keberadaan Tuhan Yang Maha Mengetahui dan Mendengar, dll. Selalu berterima kasih setelah menerima sesuatu Dapat menggunakan kata-kata sopan (maaf, tolong) Hormat teman & tidak memaksakan keinginan Anda Membantu teman & orang dewasa

Tabel 7.2. Capaian aspek moral dan nilai Agama

Capaian Perkembangan Anak pada aspek pengembangan Moral dan Nilai Agama

Usia	Aspek Pengembangan	Capaian Perkembangan
4-5	Moral dan Nilai Agama	• Dapat menyanyikan lagu keagamaan • Dapat berdoa sebelum dan sesudah melakukan kegiatan dengan sikap berdoa. • Dapat melakukan gerakan beribadah. • Dapat membedakan ciptaan Tuhan dengan buatan manusia • Men yayangi seluruh makhluk ciptaan Tuhan • Dapat mengenal/memahami sifat-sifat Tuhan (Maha Pengasih, dll) • Dapat merasakan/menunjukkan rasa sayang cinta kasih melalui belaian • Mengucapkan terima kasih setelah menerima sesuatu • Mengucapkan salam • Dapat mengenal kata-kata santun (maaf, tolong)
5-6	Moral dan Nilai Agama	• Dapat menyanyikan lagu keagamaan • Selalu berdoa sebelum dan sesudah melakukan kegiatan dengan sikap yang benar. • Dapat melakukan ibadah • Dapat membedakan hasil ciptaan Tuhan dengan buatan manusia • Menyayangi seluruh makhluk ciptaan Tuhan • Dapat menunjukkan perilaku atas keyakinan adanya Tuhan yang Maha Tahu dan Mendengar, dan lain-lain • Dapat merasakan/menunjukkan rasa sayang cinta kasih melalui belaian • Selalu mengucapkan terima kasih setelah menerima sesuatu • Mengucapkan salam • Dapat mengucapkan kata-kata santun (maaf, tolong) • Menghargai teman & tidak memaksakan kehendak

Pengembangan aspek Nilai Agama dan Moral pada Anak Usia Dini (AUD) merupakan hal yang paling mendasar, dalam tumbuh kembang anak, pengembangan aspek ini membutuhkan dukungan dari semua pihak baik guru, keluarga maupun lingkungan sekitarnya dengan memberikan stimulus yang seimbang dan berkembang dengan mengembangkan dan membiasakan berperilaku baik, jujur, santun, hormat dan membantu, melaksanakan ibadah, dan memberikan motivasi agar kelembagaan anak dilandasi nilai-nilai agama dan moral yang bersumber dari kehidupan agama atau masyarakat melalui kegiatan bermain, sehingga agar tumbuh kembang anak optimal, dan dapat membantu anak untuk jenjang pendidikan selanjutnya.

Dalam hal ini ssesmen adalah hal yang sangat penting dilakukan di PAUD, asesmen dilakukan untuk melihat bagaimana tingkat perkembangan anak, sehingga Bila ada anak yang belum berkembang, guru langsung tahu dan Bisa berdiskusi dengan orang tua / wali anak untuk mengatasi hal tersebut, Asesmen juga digunakan untuk melihat bagaimana hasil dari kegiatan tersebut dilaksanakan selama satu semester agar guru bisa melakukan evaluasi. Penilaian dilakukan untuk melihat enam aspek perkembangan pada anak, salah satu aspek perkembangan tersebut adalah yang paling penting adalah aspek nilai agama dan moral, dimana aspek ini nantinya berhubungan dengan Tuhan, orang-orang sekitar, dan semua makhluk yang diciptakan oleh Allah. Penanaman nilai-nilai agama dan moral sejak usia dini diharapkan mampu melahirkan anak memiliki nilai-nilai yang baik sesuai dengan ajaran agama dan akhlak yang baik.

B. Asesmen Perkembangan Fisik Motorik

Tujuan dari asesmen ini adalah untuk meninjau kembali konseptualisasi keterampilan gerakan, kemampuan motorik, dan kemampuan motorik umum, menangani pentingnya memahami hubungan antara konstruksi ini untuk penilaian diadaptasi pendidikan jasmani. Hubungan antara konstruksi ini pertama kali dianggap kembali

pada tahun 1920-an, dan beragam pandangan disajikan dan dipelajari dari situ waktu ke tahun 1970-an. Pandangan dominan tentang keterampilan dan kemampuan, seperti yang diungkapkan belakangan ini buku teks (Burton & Miller, 1998) belum banyak berubah sejak tahun 1970-an; akan tetapi, beberapa instrumen penilaian yang dikembangkan selama 25 tahun terakhir dan masih digunakan tampaknya tidak konsisten dengan definisi dan penjelasan yang disajikan dalam buku teks ini. Sherrill (1998) mengakui bahwa "kontroversi tentang apakah menilai keterampilan motorik atau kemampuan motorik yang mendasarinya sudah berlangsung lama dan mempengaruhi pendekatan instruksional juga sebagai penilaian "tetapi berpendapat bahwa kepercayaan pada satu atau skor kebugaran sekarang" dianggap ketinggalan jaman ". Dengan demikian, bagian pertama dari maksud bab ini dikhususkan untuk mendeskripsikan pandangan dominan keterampilan gerak, kemampuan motorik dan kedua berfokus pada beberapa masalah dengan pandangan dominan terkait asesmen.

Diskursus lain bahwa perkembangan yang terjadi pada setiap anak sangat bervariasi. Beberapa anak-anak mengembangkan dan tumbuh lebih cepat dari anak-anak lain. Perubahan ini tentu dibangun oleh pengalaman, tingkat kematangan, dan usia anak. Masnipal menjelaskan bahwa setiap anak memiliki tingkat kemampuan yang berbeda baik dari segi intelektual, kecerdasan emosional, adaptasi yang mumpuni, dan kemampuan berbahasa (Masnipal, 2018). Jadi tingkat perkembangan tiap anak tidak mungkin sama meskipun anak-anak seumuran. Proses pertumbuhan fundamental dan cepat hanya terjadi pada anak usia dini.

Laju tumbuh kembang anak usia dini dapat dilihat melalui instrumen. Hasil atau penilaian digunakan dalam setiap kegiatan pembelajaran yang sedang berlangsung terjadi. Tujuannya agar tingkat tumbuh kembang anak dapat terpantau kontinu. Mulyasa mengatakan bahwa perintah itu bertujuan mendapatkan umpan balik dari kegiatan yang telah dilaksanakan, sebagai informasi yang harus dilakukan kegiatan selanjutnya (Mulyasa, 2014).

Instrumen penilaian mengacu pada Permendikbud Nomor 137 Tahun 2014 dalam pasal 20 ayat (2), yaitu produk layanan pemrosesan catatan anekdot, catatan yang komprehensif, rubrik dan/atau instrumen untuk menilai kemampuan anak-anak. Pada prinsipnya, penilaian dilakukan otentik, melintasi apa yang terkandung di dalamnya Permendikbud Nomor 137 tahun 2014 dalam pasal 19 ayat (3), bahwa prinsip otentik adalah berorientasi pada kegiatan pembelajaran dan hasil belajar mencerminkan kemampuan anak saat melakukan kegiatan belajar.

Dalam beberapa dekade terakhir komunitas ilmiah, setelah menyadari pentingnya perkembangan normal untuk perkembangan motorik berbagai keterampilan seperti keterampilan kognitif dan sosial, terutama pada anak-anak muda (Cools, De Martelaer, Samaey & Andries, 2009), telah beralih ke penilaian sistematis keterampilan motorik. Kemampuan motorik memegang peranan penting dalam keterampilan dasar seorang anak, karena melalui gerakan seorang anak dapat belajar dan menjelajahi lingkungan sekitarnya, mengasosiasikan objek dengan kegunaannya di lingkungan tersebut dan, di lingkungan sekitarnya.

Penelitian telah menunjukkan bahwa penilaian keterampilan motorik anak dapat membantu dalam mengidentifikasi masalah motorik seperti pada perkembangan yang lebih umum (Chien, 2007). Penilaian keterampilan motorik dapat dilakukan dengan berbagai cara, salah satunya dengan penggunaan instrumen. Instrumen ini dapat mendeteksi tingkat perkembangan motorik anak, membuat proses diagnosis masalah, dan akibatnya merancang program intervensi individu oleh terapis, atau intervensi kelompok khusus oleh guru di sekolah, lebih mudah dan lebih tepat (Chow et al, 2006). Setiap anak mengembangkan keterampilan motorik dasar dengan kecepatannya sendiri dan penting bahwa fokus program pendidikan, yang memusatkan perkembangan motorik, adalah pada kebutuhan setiap anak secara terpisah (Gallahue, 1996). Selama beberapa tahun terakhir banyak studi penelitian telah dilakukan di Yunani menggunakan instrumen penilaian, yang distandarisasi di luar negeri, untuk pengukuran keterampilan motorik anak-anak. Satu-satunya

instrumen untuk skil motor yang telah distandarisasi di Yunani adalah Griffiths II Bentuk asli instrumen distandarisasi pertama kali pada tahun 1960-an untuk anak-anak berusia dari lahir hingga 2 tahun dan kemudian diperpanjang hingga usia 8 tahun (Bedford & Walton, 2013).

Yunani pada tahun 2003 dengan tujuan standarisasi oleh tim peneliti Giagazoglou dan kolega. Lebih tepatnya, 930 anak diperiksa dan ditemukan bahwa rata-rata indeks perkembangan untuk keterampilan motorik kasar dan halus lebih tinggi dalam kaitannya dengan sampel Griffiths yang sesuai.

Instrumen lain yang diadministrasikan di Yunani adalah *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency* (BOTMP), yang diterbitkan di AS untuk pertama kali pada tahun 1978, dan kemudian dalam format yang direvisi pada tahun 2005 (Bruininks, 1978). BOTMP mengukur perkembangan keterampilan motorik kasar dan halus pada individu dari 4 hingga 21 tahun. Instrumen diperiksa di Yunani untuk validitas dan reliabilitas, memberikan prioritas pada perbandingan bentuk panjang (BOTMP-LF) dengan bentuk pendek yang sesuai (BOTMP-SF). Secara khusus, diamati bahwa pertama-tama 27,8% anak-anak yang menurut BOTMP-LF mengalami kesulitan motorik, tidak terdeteksi oleh BOTMP-SF dan kedua bahwa BOTMP-SF perlu diadaptasi untuk meningkatkan validitasnya bagi anak usia prasekolah. (Venetsanou, Kambas, Aggelous is, Fatouros & Taxildaris, 2009).

The Bayley Scaes of Infant Deveopment II (BSID) diterbitkan pada tahun 1993 dan terdiri dari serangkaian pengukuran standar yang menyangkut penilaian motorik (keterampilan motorik kasar dan halus), perkembangan kognitif dan linguistik anak-anak sejak lahir hingga tiga tahun pertama kehidupan mereka. Instrumen diterapkan di Yunani oleh komunitas medis dalam penelitian yang melibatkan anak-anak dari 2 hingga 7,5 tahun (Thomaid et al, 2012), dan itu menunjukkan bahwa anak-anak yang lahir setelah diagnosis genetik praimplantasi tidak menunjukkan diferensiasi dalam perkembangan rata-rata. keterampilan motorik mereka dibandingkan dengan anak-anak dalam sampel

instrumen standar awal. Sebuah studi perbandingan tentang skil motorik pada anak-anak antara usia 4 dan 6 tahun di taman kanak-kanak. Hasil penelitian menunjukkan bahwa anak-anak di taman kanak-kanak Jerman menunjukkan keterampilan motorik yang lebih berkembang dibandingkan dengan anak-anak Yunani dan itu menyoroti kebutuhannya.

Beberapa penelitian lain terkait dengan pendidikan kebutuhan khusus dan studi tentang keterampilan motorik pada anak dengan Developmental Koordinasi Disorder (DCD) didukung dengan penggunaan Motor Assessment Battery untuk Children (M-ABC), alat yang diterbitkan pada tahun 1992 di AS sebagai alat diagnostik dan pendidikan untuk mengidentifikasi fitur fungsi motorik anak dari usia 4 hingga 12 tahun (Henderson & Sudgen, 1992). Hasil dari penelitian ini pada awalnya menyoroti dominasi DCD pada anak-anak pada tingkat 3-22%, sedangkan menurut Manual Diagnostik dan Statistik-IV, persentase yang sesuai diperkirakan 5-6% untuk keseluruhan populasi murid. Kemudian, melalui perbandingan data yang dicatat oleh para peneliti di Yunani dan data dari standardisasi asli di USA, diketahui bahwa kedua penelitian tersebut tidak memiliki perbedaan yang signifikan secara statistik, menjadikan M-ABC sebagai alat yang valid untuk aplikasi. di Yunani, sesuatu yang sesuai dengan hasil penelitian yang dikumpulkan di negara lain. Akhirnya, penelitian lain menunjukkan bahwa anak-anak dengan perkembangan konvensional / normal tampil lebih baik pada tes psikomotor daripada anak-anak dengan DCD, sehingga mengkonfirmasi anggapan asli dari tim peneliti bahwa anak-anak dengan DCD menunjukkan perbedaan yang signifikan secara statistik dalam perkembangan kognitif dan motorik mereka dalam kaitannya dengan anak-anak tanpa DCD (Asonitou, Koutsouki, Kourtessis & Charitou, 2012).

Motoriktest für vier-bis sechs jahrige Kinder (MOT 4-6) telah beberapa kali diaplikasikan di Yunani dengan tujuan untuk melayani berbagai kebutuhan penelitian, salah satunya adalah untuk menjadi dasar

pembuatan instrumen penilaian yang woukl secara eksklusif membahas kasus Yunani. Instrumen tersebut diberi nama 'Democritus-Psychomotor Assessment

Alat untuk Anak-anak Prasekolah, dan ditujukan untuk anak-anak berusia 4 sampai 6 tahun dan telah dibuat oleh Kambas, Venetsanou dan Aggelousis pada tahun 2007. Studi penelitian lain di Yunani menggunakan MOT 4-6 mengungkapkan bahwa anak-anak menanggapi persyaratan instrumen dan koefisien korelasi intraclass untuk kriteria tes-tes ulang ditemukan 0,87 dalam bahasa Yunani kondisi, menunjukkan keandalan yang tinggi dari Skor Mentah Tes MOT (Kambas et al, 2012).

Selain itu, ini menyoroti hubungan usia dengan kinerja dalam pengujian instrumen, sejak itu semakin besar usia anak yang diperiksa, semakin besar skor yang mereka catat, sedangkan jenis kelamin tidak mempengaruhi hasil karena perbedaan yang signifikan secara statistik antara anak laki-laki dan gadis tidak dicatat. Penguatan keterampilan koordinasi pada anak usia prasekolah dapat membantu secara signifikan dalam pencegahan kecelakaan di ruang taman kanak-kanak. Terakhir, file MOT 4-6 digunakan untuk mengkonfirmasi hipotesis bahwa musik sesuai perkembangan berpengaruh positif terhadap perkembangan keterampilan melompat, serta keterampilan dinamis keseimbangan pada anak usia prasekolah (Zachopoulou, Tsapakidou & Derri, 2004)

The Test of Gross Motor Development-2 (TGMD) adalah instrumen yang digunakan untuk penilaian kualitatif keterampilan lokomotor (lari, galop, skipping, lompat terus menerus, lompat, lompat dan geser samping). Di Yunani, edisi pertama TGMD dievaluasi oleh Evaggelinou, Tsigilis dan Papa (2002) dan telah digunakan dengan anak-anak usia prasekolah terutama sebagai alat untuk menilai efektivitas program pendidikan jasmani. Mengacu pada pencarian bibliografi di atas dari penilaian instrumen yang telah diterapkan di Yunani, kami memutuskan untuk menerapkan instrumen baru untuk Yunani, *Peabody Developmental Motor Scales-Second Edition* (PDMS-2), yang mempelajari perkembangan motorik secara keseluruhan pada anak-anak. dari lahir sampai 72+ bulan dan

diakui internasional karena keandalan dan validitasnya. Edisi pertama mulai beredar pada tahun 1983 sedangkan pada tahun 2000 versi perbaikan kedua diterbitkan (Fewell & Folio, 2000a).

Pilihan kami untuk menggunakan PDMS-2 daripada instrumen yang disebutkan di atas didasarkan pada tiga alasan utama: a) PDMS-2 adalah alat untuk evaluasi perkembangan motorik anak kecil yang memberikan tes terpisah dan skala penilaian sebanyak untuk anak tersebut keterampilan motorik kasar untuk keterampilan motorik halusnya; b) standarisasi instrumen tadi dilakukan dengan total 2003 anak di AS dan Kanada dan merupakan yang pertama instrumen terstandarisasi di tingkat nasional; c) ini adalah satu-satunya alat untuk menggabungkan evaluasi intervensi terencana. Ini menyediakan program yang direncanakan dari 104 pengajaran dan terapi motorik kegiatan yang diselenggarakan berdasarkan perkembangan anak. Programnya bisa digunakan untuk membantu dalam pengembangan keterampilan, asalkan pertama evaluasi anak keterampilan berdasarkan instrumen telah diselesaikan (Fewell & Folio, 2000).

Oleh karena itu, tujuan penelitian ini adalah aplikasi PDMS-2 anak usia 3 sampai 6 tahun, dalam kerangka sekolah, untuk mengetahui tingkat perkembangan motoriknya. Dalam konteks ini juga terdeteksi kemungkinan perbedaan kinerja anak dalam berbagai tes / keterampilan menurut jenis kelamin dan usia. Metode Peserta Sebanyak 156 anak dengan usia rata-rata 56,26 bulan (SD=9.01), dengan perkembangan motorik nomal dan yang belum didiagnosis dengan masalah neurologis, sensorik atau motorik, ikut serta dalam penelitian ini. Sampel terdiri dari 82 laki-laki dan 74 perempuan dan mereka tidak dibedakan menurut karakteristik etnis tertentu. Selama pengolahan data, sampel dibagi menjadi lima kelompok sesuai stratifikasi berdasarkan umur PDMS-2: kelompok pertama dari 37 menjadi 42 bulan, kelompok kedua dari 43 menjadi 48 bulan, kelompok ke-3 dari 49 menjadi 54 bulan, kelompok ke-4 dari 55 menjadi 60 bulan dan kelompok ke-5 dari 61 hingga 72 bulan.

Sampelnya mudah digunakan dan semua yang berpartisipasi dalam penelitian ini, ketika penilaian berlangsung, adalah siswa di empat sekolah di Prefektur Achaia di Yunani Barat. Mereka telah setuju untuk mengambil bagian dalam pengukuran tim peneliti setelah orang tua mereka diundang untuk melakukannya, diinformasikan dan telah memberikan izin mereka, mengamankan anonimitas dan perlindungan peserta penelitian. Pengukuran Kami menggunakan instrumen evaluasi PDMS-2 (Fewell & Folio, 2000a) untuk penilaian motorik anak-anak. PDMS-2 adalah instrumen yang terorganisir dengan baik, valid pada tingkat validitas struktural, validitas isi dan validitas sinkronis (Fewell & Folio, 2000a: 53). Mengenai konsistensi internal dicirikan oleh reliabilitasnya dengan koordinat alpha Cronbach sebesar 0,90 pada 80% pengukuran, 0,80 pada 90% pengukuran dan 0,70 pada 100% pengukuran (Fewell & Folio, 2000a: 46).

Sejumlah penelitian yang telah dipublikasikan tentang instrumen tersebut (Cup, Van Hartings veldt & Ab Oostendorp, 2005) menyebutkan keandalannya, aplikasinya pada anak berkebutuhan khusus dan aplikasinya sebagai alat untuk evaluasi efektivitas intervensi pengajaran dalam program pendidikan jasmani. Struktur item PDMS-2 didasarkan pada taksonomi Harrow dari domain psikomotor (1972) dan dibagi menjadi enam sub tes yang mengukur kemampuan motorik yang saling terkait yang dikembangkan anak-anak di awal kehidupan: refleks, stasioner, penggerak, manipulasi objek, menggenggam dan visual. integrasi-motor.

Dalam diskursus ini, anak-anak dinilai lima sub tes karena tidak perlu melakukan tes dalam kategori 'refleks' sejak itu semua peserta berusia di atas 11 bulan dan kategori ini dianggap telah diperoleh.

Tabel 7.3. Item Per Subtes

ASPEK	AKTIVITAS

Perlengkapan tulis	duduk, angkat untuk duduk, duduk, berlutut, berdiri dengan satu kaki, berdiri berjinjit, meniru gerakan, sit-up, push-up
Daya penggerak	berjalan naik / turun tangga, berjalan mundur / menyamping, berlari. berdiri, berjalan berbaris / berjinjit, melompat ke depan / atas / bawah / rintangan / ke samping, kecepatan membengkokkan, melompat ke depan dengan satu kaki, menyeimbangkan keseimbangan / koordinasi, melompat, berjalan mundur, berguling ke depan, berlari kencang, melompat tumit, melompat-lompat. kecepatan melompat
Manipulasi objek	Menendang / Melempar / Menangkap Bola, Melempar Bola Di Atas Tangan Di Bawah Tangan, Memukul Overhand Target Di Bawah Tangan, Memantulkan Bola, Menangkap Bola Pantulan
Pemahaman	menggenggam kubus, menggenggam spidol, mengancingkan / membuka kancing, menyentuh jari
Integrasi visual motor	membangun menara / kereta api / jembatan / dinding / tangga / piramida, memotong dengan gunting meniru guratan horizontal, merangkai manik-manik, kertas lipat, menyalin lingkaran / silang / persegi, memotong garis kertas / lingkaran / persegi, tali pengikat, pelet jatuhkan, garis kalkir, menghubungkan titik, mewarnai di antara garis

Akhirnya, kami harus menunjukkan bahwa penggunaan instrumen penilaian standar di bidang pendidikan tidak hanya membantu dalam diagnosis masalah, tetapi terutama dalam bidang perencanaan program yang sesuai dan intervensi pengajaran untuk peningkatan keterampilan motorik semua anak dan oleh karena itu mereka dapat menjadi alat yang berharga di tangan guru.

C. Asesmen Perkembangan Kognitif

Sejak awal, bidang psikologi telah berjuang keras untuk mendefinisikan dan menilai adaptasi manusia dan pengembangan. Secara

historis, bagaimanapun, penelitian telah menekankan maladaptation dan psikopatologi, dengan pengecualian relatif dari hasil perkembangan yang positif. Apalagi upaya awal untuk menguji perkembangan positif cenderung mengadopsi definisi kompetensi yang terlalu sederhana adaptasi sebagai tidak adanya psikopatologi. Minat yang berkembang dalam psikologi positif telah memperluas konseptualisasi awal adaptasi perkembangan positif sebagai ketiadaan gejala klinis yang signifikan untuk mencakup pandangan yang lebih dinamis, berorientasi aset, perkembangan kompetensi (Glantz & Johnson, 1999).

Melampaui model deterministik awal, ilmu integratif psikopatologi perkembangan telah memajukan pemahaman dinamis kita tentang manusia tipikal dan atipikal. pengembangan selama 30 tahun terakhir (Cicchetti, 1984). Sebagai landasan psikopatologi perkembangan, organisasi teori pembangunan memberikan kerangka kerja konseptual yang mendorong pemahaman tentang adaptasi sebagai proses perkembangan multi-dimensi (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005).

Dalam pandangan ini, mengacu pada definisi dan kualitas adaptasi individu karena mencerminkan penggunaan sumber daya internal dan eksternal yang adaptif untuk mendukung negosiasi yang berhasil masalah perkembangan menonjol. Masalah ini melebihi beberapa domain (mis kognitif, sosial, emosional) dan bervariasi baik dalam arti penting dan penampilan di berbagai tempat periode perkembangan. Misalnya, regulasi fisiologis dasar sangat penting pada masa bayi karena itu meletakkan dasar untuk regulasi emosional dan perilaku, yang semakin meningkat pentingnya saat anak memasuki periode prasekolah dan interaksi sosial dengan teman-teman menjadi lebih menonjol.

Teori organisasi menginformasikan bagaimana dan mengapa kita harus mengharapkan dan mengakomodasi mengubah penanda kompetensi waktu ke waktu (Sroufe et al., 2005). Meskipun penekanan yang berkembang pada multi-dimensi kompetensi, penelitian masih ada di dalamnya kerangka kerja psikopatologi perkembangan biasanya

mengidentifikasi prediktor individu kompetensi khusus domain pada titik-titik waktu tertentu. Studi-studi ini dibatasi dalam kapasitasnya untuk menginformasikan pemahaman kita tentang hubungan antara dan dalam domain kompetensi dari waktu ke waktu.

Para peneliti yang tertarik pada proses yang mendasari adaptasi telah mulai meneliti seberapa beragam dimensi kompetensi saling terkait dan berubah seiring waktu. Namun, model adaptasi dinamis seperti itu langka karena mereka memerlukan analisis longitudinal, berorientasi kursus dari domain kompetensi, dinilai berulang kali dan dianalisis dengan cara yang sesuai perkembangan. Apalagi, penelitian sampai saat ini lebih banyak bertumpu pada teori domain kompetensi yang ditentukan dengan pengecualian relatif dari validasi empiris (Sesma, Mannes, & Timbangan, 2005). Seperti yang akan dibahas nanti, secara empiris memvalidasi ukuran kompetensi yang mencerminkan perubahan perkembangan dan kompleksitas menghadirkan tantangan yang berat bagi kontemporer paradigma statistik yang membutuhkan pengukuran yang setara sepanjang waktu.

Penelitian ini bertujuan untuk menjawab kebutuhan mendesak akan informasi perkembangan, secara empiris ujian kompetensi yang divalidasi di berbagai domain, kelompok dan titik waktu. Itu menggunakan kumpulan data longitudinal yang kaya untuk mengusulkan proses teoritis dan empiris spesifik yang dengannya peneliti dapat mengidentifikasi indikator kompetensi yang menonjol secara perkembangan sesuai usia domain untuk memeriksa struktur dan pola dinamisnya dari waktu ke waktu.

1. Kompetensi sebagai konstruksi multidimensi

Seperti yang didefinisikan oleh teori pengembangan organisasi, kompetensi dibuktikan dengan negosiasi yang berhasil atas isu-isu pembangunan yang diakui secara luas di antara anggota masyarakat, budaya dan generasi tertentu sebagai hal yang menonjol untuk anak-anak dari periode usia tertentu (Masten & Coatsworth, 1998). Dalam model

Barat adaptasi dan prestasi, dimensi inti kompetensi bermacam-macam, begitu pula tugas-tugasnya kompetensi tersebut diterapkan. Namun, adaptasi dimensi sosial, kognitif dan emosional secara konsisten muncul sebagai domain pusat kompetensi. Dimulai dengan pertukaran paling awal di hubungan pengasuh-bayi diadik, meluas ke dunia sosial teman sebaya dan, pada akhirnya, Bagi teman dan pasangan romantis, aspek kompetensi sosial tetap menjadi faktor penentu yang menonjol adaptasi lintas kontinum perkembangan.

Demikian pula, kemampuan kognitif memainkan peran integral dalam kapasitas awal untuk hadir dan secara selektif secara mandiri dan terus-menerus mengeksplorasi rangsangan baru, serta dalam perkembangan yang lebih formal tugas-tugas seperti perolehan kemampuan intelektual dan peraturan dasar di sekolah dan di transisi ke pekerjaan dan dewasa muda (Blair, 2002).

Studi empiris tentang kompetensi sering mengabaikan aspek inti dari kesejahteraan emosional, terutama yang terkait dengan representasi diri sebagai yang membutuhkan perawatan dan dukungan, dan sebagai memiliki hak pilihan dan kemanjuran. Namun konsep seperti harga diri, agensi, pengaruh positif, antusiasme dan kebanggaan pada pekerjaan seseorang adalah penentu penting dari adaptasi psikososial (Harter, 1999) memiliki menekankan bahwa harga diri, kepercayaan diri, kemanjuran diri dan strategi pemecahan masalah yang fleksibel semuanya merupakan penentu penting dari adaptasi positif dalam menghadapi kesulitan.

Lebih jauh lagi, para peneliti baru mulai mengarahkan perhatian kita pada ‘keberadaan terang-terangan kompetensi perilaku bersama dengan tekanan psikologis terselubung’ menggarisbawahi pentingnya mempelajari kedua aspek fungsi yang kompeten. Beberapa penelitian menunjukkan pemisahan eksternal dan internal ini indeks adaptasi. Misalnya, Zucker et al. menunjukkan bahwa anak-anak pecandu alkohol yang diklasifikasikan sebagai tangguh di tahun-tahun prasekolah menunjukkan peningkatan masalah internalisasi sepanjang masa kanak-

kanak dan remaja. Pada masa remaja awal, mereka menunjukkan tingkat menginternalisasi masalah secara signifikan lebih tinggi daripada tingkat rekan yang tidak tertantang diadaptasi secara positif di prasekolah, dan tidak dapat dibedakan dari rekan-rekan yang rentan maladaptif di prasekolah (Zucker, Wong, Puttler, & Fitzgerald, 2003).

Begitu pula dengan Hetherington dan Elmore (2003) menunjukkan bahwa anak perempuan dibesarkan dalam perceraian, rumah tangga yang dikepalai oleh ibu yang sebaliknya tampaknya sangat menyesuaikan diri dan tanggung jawab sosial menderita karena harga diri rendah dan peningkatan tingkat depresi dan kecemasan. Lebih jauh lagi, para peneliti baru mulai mengarahkan perhatian kita pada "keberadaan terang-terangan kompetensi perilaku bersama dengan tekanan psikologis terselubung" (Luthar & Zelazo, 2003, p. 539), menggarisbawahi pentingnya mempelajari kedua aspek fungsi yang kompeten (Luthar & Cicchetti, 2000). Beberapa penelitian menunjukkan pemisahan eksternal dan internal ini indeks adaptasi. Misalnya, Zucker et al. menunjukkan bahwa anak-anak pecandu alkohol yang diklasifikasikan sebagai tangguh di tahun-tahun prasekolah menunjukkan peningkatan masalah internalisasi sepanjang masa kanak-kanak dan remaja. Pada masa remaja awal, mereka menunjukkan tingkat menginternalisasi masalah secara signifikan lebih tinggi daripada tingkat rekan yang tidak tertantang diadaptasi secara positif di prasekolah, dan tidak dapat dibedakan dari rekan-rekan yang rentan maladaptif di prasekolah (Zucker, Wong, Puttler, & Fitzgerald, 2003).

Begitu pula dengan Hetherington dan Elmore (2003) menunjukkan bahwa anak perempuan dibesarkan dalam perceraian, rumah tangga yang dikepalai oleh ibu yang sebaliknya tampaknya sangat menyesuaikan diri dan tanggung jawab sosial menderita karena harga diri rendah dan peningkatan tingkat depresi dan kecemasan. sifat yang berkembang dari konstruksi kompetensi ini berbagai dikenal sebagai internal, emosional atau kesejahteraan psikologis terminologi yang mengelilinginya tetap ambigu. Bahkan, Metode untuk menilai kesejahteraan emosional masih

sedikit dan sering mengandalkan laporan diri subjektif, yang dapat menjadi terlalu tidak stabil untuk studi longitudinal tentang stabilitas dan perubahan. Terakhir, masyarakat luas tampak lebih peduli dengan biaya yang jelas terkait dengan masalah perilaku terbuka, seperti perilaku antisosial, kenakalan dan putus sekolah, dibandingkan dengan biaya individu yang kurang terlihat tekanan internal. Namun demikian, tumbuhnya kesadaran akan kesejahteraan internal sebagai aspek yang menonjol dari kompetensi yang tidak selalu melacak indeks adaptasi yang lebih eksplisit menunjukkan kebutuhan untuk pemeriksaan kesejahteraan emosional sebagai unsur utama dari fungsi yang kompeten dari waktu ke waktu.

Sambil mengenali kemungkinan banyaknya dimensi kompetensi, serta kisaran konseptualisasi hadir dalam setiap dimensi, studi ini mengidentifikasi dan menguji secara empiris pola kompetensi dalam domain berikut: (1) Sosial, (2) Kognitif dan (3) Kesejahteraan emosional.1 Domain ini mewakili aspek inti adaptasi, tetapi tidak berarti mereka menghabiskan daftar domain kompetensi yang relevan.

2. Indikator kompetensi yang berkembang sesuai

Konseptualisasi teoritis dimensi kompetensi mempengaruhi bagaimana kompetensi domain dioperasionalkan secara longitudinal. Dari perspektif organisasi, meskipun domain kompetensi dapat tetap konsisten secara teoritis dan konseptual selama periode waktu tertentu, indikator yang sesuai dengan perkembangan mungkin berubah secara dramatis di seluruh perkembangan kontinum. Kesesuaian perkembangan suatu indikator mengacu pada validitas yang diukur membangun sejauh mana hal itu mencerminkan manifestasi perilaku spesifik usia. Misalnya, dalam Anak usia dini konstruksi kompetensi sosial dapat berfokus pada inisiasi dan pemeliharaan sosial interaksi seputar tujuan konkret; Sementara nanti di masa kanak-kanak dan remaja ini domain kompetensi dapat mencakup persahabatan yang dalam dan intim yang dibangun di

atas rasa saling percaya, loyalitas, dukungan emosional dan pengungkapan diri (Furman & Bierman, 1984).

Dengan demikian, indikator kompetensi sosial sebaya pada anak usia dini mungkin termasuk data observasi yang mendokumentasikan transisi efektif anak dari permainan paralel ke permainan interaktif, sedangkan pada masa remaja indikator mendasarinya sama konstruksi kompetensi dapat diambil dari wawancara dengan remaja tentang kedekatan mereka, keintiman persahabatan. Selain fitur kualitatif indikator kompetensi, aspek kuantitatif dari perubahan perilaku dengan cara yang dapat diprediksi dari waktu ke waktu. Untuk misalnya, penelitian menunjukkan bahwa seiring bertambahnya usia remaja, maka perkembangan normatif terjadi peningkatan waktu yang mereka habiskan dengan rekan-rekan mereka. Karena indikator yang tepat dari dimensi kompetensi berubah baik secara kuantitatif dan kualitatif selama perkembangannya, itu tidak pantas langkah-langkah untuk tetap sama di periode perkembangan yang berbeda.

Perubahan perkembangan ini menghadirkan tantangan bagi para peneliti yang ingin membuat konsep, menjalankan dan menilai domain kompetensi selama pengembangan. Penelitian ini upaya untuk mengatasi dua tantangan utama dalam menggunakan pendekatan pembangunan untuk studi longitudinal kompetensi. Pertama, kami mengidentifikasi indikator sensitif perkembangan kompetensi khusus domain di beberapa periode perkembangan dengan memanfaatkan yang ada kompetensi literatur dan keahlian pengembangan penulis. Kedua, dalam batasan paradigma statistik saat ini, kami berusaha untuk memodelkan dan mengkonfirmasi struktur kompetensi keduanya di dalam dan di seluruh periode anak usia dini, anak tengah, remaja awal dan tengah masa remaja.

Berdasarkan Permendikbud Nomor 137 Tahun 2014 tentang Standar Pendidikan Anak Usia Dini Pasal VI Bab 19 menjelaskan tentang penjelasan prinsip-prinsip dalam pembelajaran anak usia dini yaitu:

1. Edukatif, prinsip pendidikan adalah mendorong anak kearah perkembangan optimal

2. Otentik, asas otentik artinya keteraturan itu pada proses pembelajaran dan hasil pembelajaran yang berkelanjutan / berkelanjutan menunjukkan kemampuan anak saat belajar.
3. Tujuan, produk harus berdasarkan indikator perkembangan anak dan bebas dari pengaruh, harus mematuhi prosedur dan kriteria yang jelas, dan ditentukan di awal pelajaran.
4. Prosedur dan hasil yang dapat diakses oleh semua pemangku kepentingan minat.

Menurut (Khadijah, 2016) perkembangan perkembangan kognitif meliputi perkembangan:

1. pendengaran anak usia dini.
2. ilmu pendahuluan
3. geometri anak usia dini.
4. aritmatika anak usia dini
5. visual anak usia dini.
6. taktil anak usia dini.
7. kinestetik anak usia dini.

Penilaian perkembangan kognitif anak usia dini digunakan untuk:

1. Mengetahui berbagai aspek perkembangan individu anak.
2. Mengidentifikasi dan mengoreksi masalah perkembangan pada anak.
3. Membuat rencana program dan memberikan umpan balik untuk anak
4. Sediakan tempat dan program yang tepat untuk anak.
5. Diagnosis kemacetan yang menyebabkan laporan masalah pembelajaran anak.

Sementara model pengembangan yang digunakan untuk mendesain instrumen asesmen kognitif anak usia dini model O'Malley dan Pierce (1993). Model pengembangan O'Malley dan Pierce akan digambarkan seperti bagan berikut.

Gambar 7.2. Alur Model Pengembangan O'Malley & Pierce

Tujuan asesmen dalam perkembangan anak usia dini antara lain: (1) Kesehatan anak usia dini, kepekaan indera, bahasa, gerak total, gerak halus dan perkembangan sosial emosional. (2) Mengidentifikasi minat dan kebutuhan anak usia dini, (3) Menjelaskan perkembangan dan kemajuan belajar anak usia dini, (4) Mengembangkan kurikulum, dan (5) terlibat dalam kegiatan pembelajaran yang disesuaikan dengan perkembangan dan kebutuhan, (6) Penilaian program dan kelembagaan (akuntabilitas program dan kelembagaan).

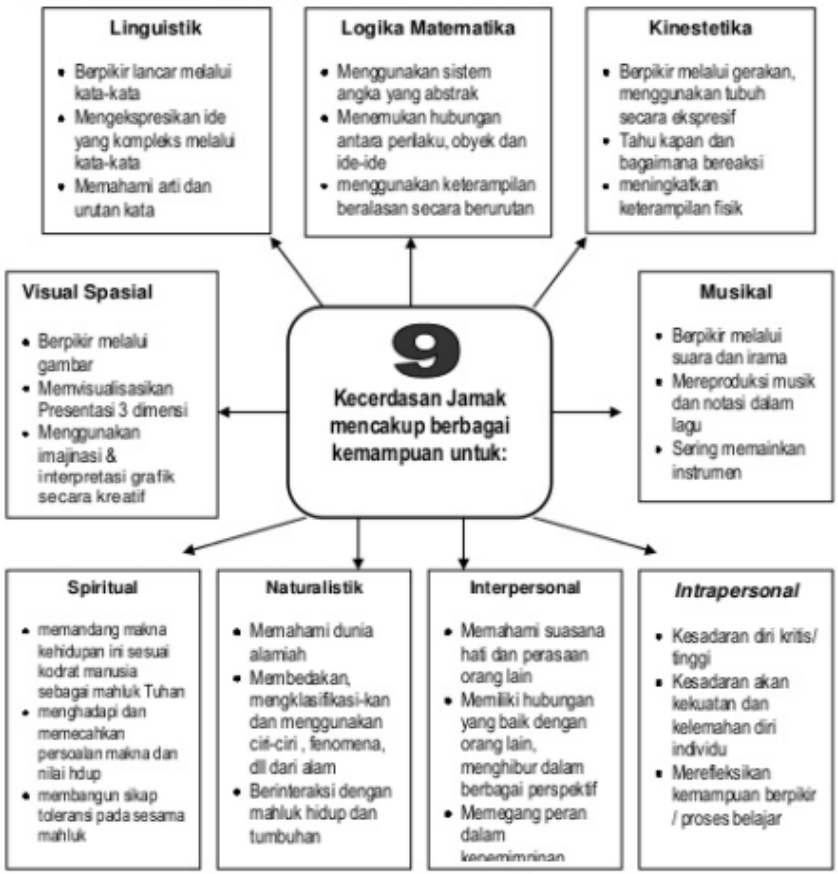
Kegunaan Asesmen Perkembangan Anak sampai pada hasil asesmen perkembangan anak usia dini dapat digunakan untuk keperluan administrasi, kegiatan pembelajaran, pendampingan, konseling, dan penelitian. Untuk kepentingan administratif, hasil penilaian tumbuh kembang anak dapat digunakan untuk: (1) laporan perkembangan dari berbagai bidang perkembangan yaitu kognitif, bahasa, fisik/motorik, sosial dan emosional, dan perilaku (pembiasaan moral dan sikap keagamaan, serta disiplin). Selain itu, juga digunakan untuk mengidentifikasi minat dan keterampilan khusus; (2) Sebagai laporan

tertulis kepada orang tua tentang perkembangan anak; dan (3) digunakan untuk memberikan laporan berkala tentang kemajuan organisasi kepada pihak-pihak yang berkepentingan.

Tentang penggunaan hasil asesmen perkembangan anak dapat digunakan untuk tujuan kegiatan, yaitu dari sudut pandang sebagai berikut: (1) Menyediakan data yang dapat digunakan untuk meningkatkan dan mengembangkan pembelajaran atau kegiatan. (2) Mengidentifikasi perkembangan anak selama beraktivitas. Untuk manfaat diagnostik, hasil dari 3 asesmen perkembangan anak dapat digunakan sebagai alat diagnostik untuk bimbingan dan konseling ketika menganalisis berbagai masalah anak. Untuk kepentingan penelitian, hasil penilaian perkembangan anak dapat digunakan untuk bahan penelitian terkait perkembangan. Kajian ini dilakukan untuk mengembangkan kemungkinan secara optimal. Praktik Terbaik: Penilaian Perkembangan Berbasis Kecerdasan Majemuk Gardner (1999: 17-27) memberikan setiap kecerdasan untuk membantu membedakan bakat atau minat dengan mudah dan mengukur potensi manusia yang lebih luas, menciptakan standar dasar yang jelas untuk anak-anak dan orang-orang. matang.

Gardner pada awalnya menguraikan 7 (tujuh) aspek kecerdasan yang menunjukkan kompetensi intelektual yang berbeda, kemudian menambahkannya ke dalam 8 (delapan) aspek kecerdasan, yang terdiri dari kecerdasan linguistik, kecerdasan logis-matematis (angka/berpikir cerdas), dan kecerdasan fisik atau kecerdasan Body Smart, kecerdasan visual, kecerdasan musik, kecerdasan interpersona, kecerdasan intrapersonal, kecerdasan alam. Kemudian ditambah menjadi 9 (sembilan) yaitu kecerdasan spiritual. Kesembilan kecerdasan di atas dapat dimiliki oleh individu, hanya pada tingkatan yang berbeda. Selain itu, kecerdasan ini juga tidak berdiri sendiri, terkadang bercampur dengan kecerdasan lainnya atau dengan kata lain dalam fungsinya, satu jenis kecerdasan dapat menjadi media dari kecerdasan lainnya. Misalnya, untuk menyelesaikan konsep penjumlahan dalam matematika, anak tidak hanya akan menggunakan kecerdasan logika matematika yang harus berurusan

dengan rangkaian angka, tetapi juga akan lebih mudah baginya untuk menggunakan kecerdasan verbal untuk memecahkan masalah. Memudahkan dia untuk memahami dalam bentuk cerita.



Gambar 7.3. Penilaian Kecerdasan Jamak

Selain itu, Jasmine (2004:34) menjelaskan bahwa pembelajaran dengan kecerdasan majemuk sangat penting agar dapat mengutamakan perbedaan individu antar anak. Implikasi teori dalam proses pendidikan dan pembelajaran. Sedangkan peringkat lain yang perlu diperhatikan adalah peringkat kecerdasan majemuk, diakui bahwa kecerdasan

majemuk merupakan bagian penting dari kecerdasan setiap individu pada anak. Berikut ini akan dijelaskan instrumen-instrumen tersebut:

D. Asesmen Perkembangan Bahasa

Latar belakang anak-anak sangat mempengaruhi pengetahuan mereka, kosakata, dan keterampilan (McAfee & Leong, 2002, hal. 19). Sementara pernyataan ini penting untuk semua anak, terutama saat mencoba menilai pengetahuan dan keterampilan mereka, itu memiliki arti khusus bagi mereka yang muda anak-anak yang berasal dari latar belakang budaya atau bahasa berbeda dengan anak-anak dalam budaya arus utama. Jika tujuannya pendidikan adalah agar semua anak mencapai potensi optimal, maka penilaian semua anak harus adil dan otentik terlepas dari dirinya latar belakang budaya, sosial ekonomi, atau bahasa (Committee for Economic Pengembangan, 1991). Menurut Neisworth dan Bagnato (1996), kebanyakan praktik penilaian mungkin tidak sesuai untuk kelompok anak-anak ini. Selain masalah-masalah yang terkait dengan perkembangan anak-anak yang membuat banyak prosedur asesmen tidak valid atau reliabel, ada adalah masalah tambahan yang harus dipertimbangkan saat menilai usia muda anak-anak yang berasal dari latar belakang budaya atau bahasa yang beragam.

Untuk mencapai hasil penilaian yang valid dan andal yang tidak bias oleh keragaman budaya atau bahasa anak, seleksi yang cermat instrumentasi penilaian dan prosedur diperlukan (McLean, 1998; Schiff-Meyers, 1992). Singkatnya, prosedur penilaian untuk populasi ini anak kecil perlu tampil beda. Tentunya banyak rekomendasi untuk menilai anak yang secara budaya atau bahasanya beragam sama dengan anak-anak kecil yang bahasa utamanya adalah bahasa Inggris dan yang berasal dari budaya dominan. Ini termasuk menilai anak dalam berbagai pengaturan menggunakan berbagai ukuran, menilai anak secara familiar konteks dan pengaturan alam, dan melibatkan keluarga dalam penilaian proses dan proses pengambilan keputusan. Namun, ada beberapa yang berbeda perbedaan dalam menilai kedua kelompok anak ini.

Salah satu pertimbangan terpenting dalam memutuskan jenis apa instrumen asesmen yang akan digunakan atau jenis prosedur asesmen yang akan digunakan, memanfaatkan apakah instrumen atau prosedur sensitif atau tidak adanya perbedaan budaya. Artinya, apakah instrumen atau prosedur telah dibangun dalam pengamanan sehingga memungkinkan untuk membedakan perbedaan antara dampak keragaman budaya dan bahasa pada perkembangan anak dan belajar dan adanya kesulitan belajar atau perkembangan penundaan (McLean, 2000)? Ini harus menjadi pertimbangan menyeluruh saat menilai anak-anak yang berbeda secara budaya atau bahasa.

Divisi Anak Usia Dini dari Dewan Anak Luar Biasa merekomendasikan agar tiga praktik tambahan ditambahkan ke prosedur penilaian saat menilai anak yang berasal dari latar belakang yang beragam budaya atau bahasa (dilaporkan dalam McLean, 2000):

1. Sebelum penilaian, para profesional mengumpulkan informasi untuk menentukan apakah seorang anak harus dirujuk untuk asesmen pendidikan khusus atau apakah pola perkembangan anak dan perilaku dapat dijelaskan oleh perbedaan bahasa atau budaya.
2. Prosedur yang tepat diikuti untuk menentukan bahasa apa harus digunakan dalam menilai anak dan untuk memahami dampak dari penguasaan bahasa kedua pada perkembangan anak dan kinerja di pusat anak kecil.
3. Strategi penilaian yang sesuai disesuaikan dengan individu anak dan keluarga bila sesuai secara budaya dan instrumen yang tidak memihak tidak dapat diidentifikasi.

Untuk anak-anak yang dominasi bahasanya bukan bahasa Inggris, informasi tentang dominasi bahasa dan kemahiran bahasa kebutuhan keluarga untuk dipahami. Jika ditentukan bahwa dominasi bahasa keluarga dan kemahiran selain bahasa Inggris, penerjemah yang tepat haruslah diidentifikasi sehingga komunikasi dengan keluarga dapat difasilitasi.

Lebih umum bahwa seorang anak berinteraksi setiap hari dengan orang lain pengasuh dan anak-anak lain yang bukan bagian dari keluarga dekat anak tersebut, jadi penting untuk memiliki pemahaman yang jelas tentang dominasi bahasa dan kemahiran individu tersebut juga. Orang-orang ini memiliki pengaruh penting pada anak dan pemahaman tentang pengaruh ini mungkin berguna dalam memahami hasil penilaian atau mungkin menyarankan prosedur penilaian tertentu. Keluarga anak harus dilibatkan dalam proses asesmen di sejumlah cara. Keluarga harus diwawancarai untuk mendapatkan informasi tentang kesan mereka terhadap perkembangan anak mereka. Cara yang mana budaya yang berbeda menggunakan bahasa untuk berbagai situasi berbeda dan mendapatkan informasi khusus dari keluarga mengenai perbedaan tersebut akan sangat bermanfaat berguna. Setelah berkonsultasi dengan keluarga anak dan mendapatkan izin mereka, orang lain yang berhubungan dengan anak sepanjang hari juga harus diwawancarai untuk mendapatkan kesan mereka tentang perkembangan anak. Anak-anak, terutama anak kecil, menunjukkan perilaku yang berbeda dalam konteks yang berbeda, dan ini akan menjadi informasi yang berguna bagi penilai.

Dalam kebanyakan kasus, mereka yang menilai anak dan membuat keputusan terkait layanan pendidikan yang memenuhi syarat untuk anak tersebut jangan berbagi latar belakang budaya anak tersebut. Demikianlah seharusnya seorang pemandu budaya dikonsultasikan untuk membantu menafsirkan perilaku anak. Panduan budaya adalah individu yang merupakan bagian dari budaya anak dan yang juga memiliki pengetahuan tentang budaya arus utama.

Tindakan tambahan lain yang harus diambil adalah menyaring anak untuk dominasi dan kemahiran bahasa. Kemudian skrining perkembangan harus dilakukan (dalam bahasa itu, jika mungkin) untuk semua domain perkembangan lainnya kognitif, sosial, emosional, motorik, penglihatan, dan pendengaran. Domain mental kognitif, sosial, emosional, motorik, penglihatan, dan pendengaran. Sebelum anak dinilai, penting agar dia memiliki waktu yang cukup untuk membiasakan diri

dengan lingkungan linguistik dan budaya pusat anak kecil. Semua anak perlu memiliki tingkat kenyamanan dengan lingkungannya untuk mendapatkan data penilaian yang valid dan berguna, tetapi ini sangat penting bagi anak-anak yang bahasa atau latar belakang budaya berbeda dari sebagian besar orang di lingkungan itu. Selain itu, anak harus diamati baik di rumah maupun di pengaturan sekolah anak usia dini. Akhirnya, dan yang paling penting, anak yang secara linguistik beragam harus diamati dan dinilai dalam pengaturan di mana bahasa tidak diperlukan, baik pemahaman atau ekspresi bahasa. Banyak asesmen, terutama asesmen anak usia dini membutuhkan level tertentu kemahiran bahasa, bahkan saat menilai domain perkembangan tersebut atau keterampilan akademis yang tidak berhubungan dengan bahasa. Dalam kasus ini, jika anak tidak mahir berbahasa Inggris, bahkan hasil penilaian untuk bidang perkembangan atau akademik selain bidang yang berhubungan dengan bahasa dipengaruhi oleh kemampuan anak dalam menggunakan dan memahami bahasa.

Faktor tambahan yang sering diabaikan atau tidak dipertimbangkan adalah latar belakang guru atau profesional lain yang bekerja dengan anak-anak dalam kapasitas mengajar atau melakukan penilaian secara profesional pada anak usia dini, yang bertanggung jawab atas perawatan, pengajaran, atau penilaian anak. Anak-anak harus menyadari bahwa mereka juga merupakan produk sosial mereka sendiri dan latar belakang budaya. Akibatnya, mereka sering kali memiliki sedikit niat pengetahuan tentang mengapa mereka bertindak seperti itu, mengapa mereka memiliki nilai-nilai yang mereka miliki, dan mengapa mereka memiliki ekspektasi tertentu terhadap orang lain. Masalah potensial muncul ketika mereka menilai perilaku orang lain berdasarkan perilaku mereka dan memiliki standar budaya atau sosial (McAfee & Leong, 2002).

Berdasarkan Guerin dan Maier (1983), karakteristik budaya yang paling relevan dengan sekolah dan sering disalahtafsirkan oleh mereka yang bukan dari kelompok sosial atau budaya yang sama meliputi gaya belajar, hubungan interpersonal antara anak dan orang dewasa, sikap

terhadap sekolah prestasi, dan gaya berperilaku. Salah tafsir ini dapat menyebabkan anak yang tidak perlu untuk dinilai kebutuhan khusus, atau tidak sepenuhnya memahami keterampilan dan pengetahuan apa yang mampu dimiliki anak.

Untuk membantu profesional anak usia dini dalam membuat keputusan tentang memilih asesmen yang tidak memihak bagi anak yang berasal dari latar belakang budaya atau bahasa yang berbeda, (McLean, 2000) mengembangkan empat pedoman. Individu atau individu yang melaksanakan penilaian akan perlu membaca manual pengujian dengan hati-hati untuk menentukan apakah disarankan pedoman telah ditangani. Penting untuk dicatat bahwa bahkan itu instrumen asesmen yang melibatkan anak-anak dari budaya yang beragam dan latar belakang bahasa mungkin tidak sesuai untuk anak tertentu. Penilaian yang dimaksud adalah sebagai berikut:

1. *Prosedur penilaian*. Jika prosedur atau instrumen penilaian memiliki skala penilaian, perlu diperhatikan jenis budaya yang mana atau kelompok linguistik awalnya dimasukkan dalam pengembangan skala penilaian ini. Perlu juga diperhatikan ada tidaknya adalah skala penilaian atau normatif yang terpisah untuk budaya tertentu atau kelompok linguistik. Instrumen penilaian yang sesuai dikembangkan dengan melibatkan kelompok budaya atau bahasa yang berbeda dan memiliki skala penilaian terpisah untuk kelompok tersebut
2. *Penggabungan informasi dari budaya tertentu ke dalam penilaian prosedur*. Banyak penilaian yang mendeskripsikan diri mereka sendiri sebagai sesuatu yang sesuai untuk kelompok budaya atau bahasa tertentu. Jika ini dinyatakan, itu perlu kemudian diperhatikan benar tidaknya informasi tentang parenting praktek dan perkembangan anak yang khas untuk kelompok budaya tertentu diperhitungkan dalam desain dan implementasi asesmen.
3. *Modifikasi penilaian*. Ini harus dicatat di penguji manual apakah ada atau tidak saran untuk memodifikasi penilaian untuk anak-anak yang berasal dari budaya atau bahasa latar belakang yang berbeda. Hal ini

sangat penting terutama untuk instrumen yang distandarisasi untuk memastikan bahwa modifikasi dapat dilakukan distandarisasi untuk kelompok anak-anak ini. Modifikasi berpotensi penting karena diketahui bahwa tidak semua kelompok budaya atau bahasa berperilaku dengan cara yang sama atau menanggapi dengan cara yang sama. cara untuk bertanya dan perbedaan perilaku ini mungkin terjadi hasil yang tidak akurat jika tidak ada modifikasi yang disarankan.

4. *Interpretasi dari temuan*. Guru anak usia dini yang tanggung jawab untuk menilai anak-anak harus memeriksa penilaian untuk menentukan apakah ada rekomendasi khusus untuk menafsirkan perilaku anak-anak yang secara budaya atau bahasa berbeda.

Jika ditentukan bahwa alat penilaian yang sedang dipertimbangkan untuk penggunaan tidak memenuhi karakteristik pedoman ini, alternatif alat atau prosedur penilaian harus dipertimbangkan. Alat penilaian atau prosedur yang lebih memenuhi kebutuhan budaya atau bahasa yang beragam anak-anak harus dicari dan akhirnya dimanfaatkan.

E. Asesmen Perkembangan Sosial-Emosional

Orang tua, pendidik, dan masyarakat pada umumnya telah lama bahwa tujuan kaum muda adalah menjadi mandiri, terampil secara sosial, dan warga negara berpengetahuan luas yang siap untuk secara bertanggung jawab menavigasi jalur pribadi dan profesional mereka ke masa dewasa (Greenberg et al., 2003). Namun, hingga pergantian abad ini, perkembangan sosial-emosional dan kesejahteraan anak hanya memainkan peran yang dapat diabaikan dalam pendidikan berbasis sekolah. Penilaian dalam dua dekade terakhir telah terjadi ledakan minat dalam mempromosikan dan menilai secara sistematis keterampilan, perkembangan, dan kesejahteraan sosial-emosional anak-anak di sekolah dan masyarakat. Berbagai program intervensi dan pencegahan berbasis sekolah dan masyarakat yang meningkatkan perkembangan sosial-emosional telah dirancang, dilaksanakan, dan dievaluasi dan berbagai

program yang berbasis bukti, berkelanjutan, komprehensif, dan diimplementasikan dengan kesetiaan tinggi telah didukung hasil evaluasi yang positif. Selanjutnya, kebijakan pendidikan yang mengamanatkan pengajaran sosial-emosional keterampilan dan menilai pertumbuhan sosial-emosional bersama akademik pertumbuhan telah muncul.

Membangun tonggak sejarah ini, para ahli telah membahas langkah-langkah penting untuk memajukan agenda masa depan dalam mendukung sosial-emosional anak dan memprioritaskan perkembangan sosial-emosional mereka di sekolah. Satu langkah penting melibatkan pengembangan dan implementasi alat ukur yang sesuai secara psikometri dan sesuai perkembangan untuk menilai dan memantau perkembangan sosial-emosional anak. "Apa yang dinilai akan dibahas" ini dikenal luas aksioma menunjukkan bahwa penilaian sistematis adalah kunci untuk menciptakan sistem yang akuntabel di mana keterampilan sosial-emosional diprioritaskan, dievaluasi, dan campur tangan untuk meningkatkan kemampuan anak-anak untuk merawat diri mereka sendiri dan orang lain dan mencegah masalah penyesuaian di kemudian hari.

Topik asesmen anak usia dini, kaitannya dengan kesiapan sekolah, dan penggunaannya dalam intervensi dan kebijakan saat ini dengan hangat diperdebatkan di tingkat lokal, negara bagian, dan tingkat federal (Horton & Bowman, 2002). Memperluas lebih awal pendidikan anak dan pendaftaran penitipan anak, pengetahuan ilmiah yang lebih baik tentang perkembangan anak usia dini, dan keputusan tentang pengeluaran publik, semua mewajibkan anak laki-laki yang bekerja dengan anak kecil, dan orang tua mereka, untuk mempertimbangkan dengan cermat alat penilaian untuk digunakan, serta mengapa dan kapan menggunakannya. Penilaian status sosial-emosional anak-anak, jika dikelola terutama dalam hal waktu, upaya, dan perhatian guru, orang tua, dan anak (Raver, 2004) bisa sangat berguna dalam melacak keberhasilan program preventif dan penandaan status anak tertentu pada poin penting aspek pembangunan.

Secara khusus, alat penilaian sosial dan emosional yang lebih baik sangat dibutuhkan sesuai dengan mandat yang diajukan dan pedoman yang disarankan di Horton dan Bowman (2002) laporan untuk Institut Erikson, *Penilaian Anak di Preprimary Level: Opini Ahli dan Tren Status*. Pemutusan antara kepentingan- tance dari domain sosial dan emosional perkembangan dan status mereka di dalamnya pemrograman pendidikan dan penilaian telah lama disesali (Denham, Lydick, Mitchell-Copeland, & Sawyer, 1996). Dalam apa yang tampaknya selalu luas-pengakuan, bagaimanapun, beberapa tahun terakhir telah menyaksikan mekarnya perhatian pada area ini selama masa kanak-kanak sebagai hal yang penting untuk bersamaan dan kemudian kesejahteraan dan kesehatan mental, serta pembelajaran dan kesuksesan akademis. secara khusus melaporkan bahwa program Head Start mengutip masalah emosional-perilaku di antara kebutuhan utama mereka untuk pelatihan dan bantuan teknis. Demikian pula, Guru memandang kesiapan anak untuk belajar "dan" kemampuan mengajar seperti yang ditandai dengan ekspresi emosional yang positif, antusiasme, dan kemampuan untuk mengatur emosi dan perilaku (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000).

Raver dan Knitzer (2002) telah mengintegrasikan konsekuensi berbasis bukti tant kompetensi sosial-emosional selama pra tahun sekolah, yang sesuai dengan kebutuhan untuk penilaian sosial-emosional. Ini bisa diringkas sebagai berikut:

1. Anak kecil tanpa perkembangan emosi dan sosial yang sesuai kompetensi kurang berpartisipasi di dalam kelas, dan kurang diterima oleh teman sekelas dan guru. Guru memberi mereka lebih sedikit instruksi dan kritik yang baik. Mereka kurang menyukai sekolah dan belajar lebih sedikit.
2. Kompetensi sosial-emosional anak-anak kecil memprediksi kemampuan mereka kinerja di kelas satu, bahkan ketika mengontrol sebenarnya keterampilan kognitif dan latar belakang keluarga.
3. Situasi ini berlanjut hingga tahun-tahun dasar berikutnya. Anak kecil yang berperilaku agresif atau antisosial lebih cenderung berkinerja

buruk tugas akademik awal, dan untuk ditahan. Nanti, mereka cenderung melakukannya putus sekolah dan bertahan dalam perilaku antisosial mereka

Mengingat keadaan ini, sangat penting untuk kesejahteraan jangka panjang anak-anak dan kesuksesan akademis untuk memiliki alat penilaian yang membantu menunjukkan kekuatan dan kelemahan dalam kompetensi sosial-emosional, serta kemampuan program untuk menumbuhkan kompetensi tersebut.

Untuk menciptakan fondasi yang kuat untuk menilai aspek-aspek perkembangan sosial-emosional ini. opment, bagaimanapun, semua definisi kompetensi sosial-emosional harus jelas dan ditulis dalam teori perkembangan. Pertama, tampilan tugas pengembangan bisa membantu membedakan pencapaian terpenting anak-anak kecil dalam hal ini utama. Secara umum, anak kecil yang berhasil menegosiasikan perkembangannya tugas keterlibatan positif yang berkelanjutan dengan teman sebaya berada dalam posisi yang baik untuk dilanjutkan berkembang di dunia sosial. Faktanya, interaksi independen yang sukses dengan usia pasangan adalah prediktor penting dari kesehatan dan kesejahteraan mental di kemudian hari, dimulai dari saat prasekolah, berlanjut selama tahun-tahun sekolah dasar ketika reputasi teman sebaya solid-ify, dan setelahnya (Denham & Holt, 1993). Tugas perkembangan utama kedua pada periode ini adalah mengatur emosi pengalaman dan ekspresif (Parker & Gottman, 1989). Kompeten secara sosial menjadi-haviors selama periode perkembangan ini akan diatur agar berhasil pada semua tugas perkembangan penting ini mempertahankan keterlibatan positif dengan teman sebaya, ditandai dengan emosi yang diatur dan positif (Howes, 1987).

Saran untuk pengukuran sosial-emosional untuk diikuti dalam artikel ini adalah berdasarkan konseptualisasi kompetensi sosial-emosional ini, bukti yang jelas sudah diuraikan pentingnya, dan catatan berbasis penelitian berikut rekomendasi yang dibuat baru-baru ini oleh Raver dan rekan (Raver, 2002).

1. Mengejar ranah sosial-emosional daripada hanya mengandalkan anak-anak kemampuan kognitif, untuk membandingkan program anak-anak; inklusi kompetensi sosial-emosional sesuai dengan banyak definisi siap untuk sukses di kelas dasar.
2. Perluas penilaian sosial-emosional di luar ukuran yang termasuk dalam mantan banyak studi skala besar tentang perkembangan prasekolah. Sampai sekarang telah ada kelangkaan tindakan yang tepat dalam domain ini, dan dasar teoritis telah lemah bagi mereka yang memang ada.
3. Soroti terutama penilaian langsung, baik terstruktur maupun tidak terstruktur,
4. Kompetensi sosial-emosional anak-anak, untuk digunakan bersama penilaian dewasa. Tindakan tersebut harus didasarkan pada teori hal-hal berikut: (a) validitas konstruksi, dan (b) pembuatan relatif kumpulan kecil variabel dependen untuk menghasilkan bermakna, mudah dianalisis dan data yang ditafsirkan.
5. Kompetensi sosial-emosional juga harus diamati dalam berbagai konteks karena konteks menentukan baik arti dari perilaku yang diamati (misalnya, agresivitas), dan kesempatan anak-anak untuk menunjukkan kompetensi ketegangan

Jadi, kami menekankan pengukuran secara observasi dan langsung dengan anak tersebut berikut aspek kompetensi sosial-emosional, yang sesuai dengan elemen pada tingkat terendah dari model prisma kompetensi sosial-emosional

1. Ekspresif emosional
2. Memahami emosi
3. Pengaturan emosi dan perilaku
4. Pemecahan masalah sosial
5. Keterampilan sosial dan hubungan

Sistem Sroufe et al diadaptasi oleh Denham dan rekan (Denham & Burton, 1996) dan mencakup 53 item yang diatur untuk pengaruh positif

dan negatif, pengaruh yang tidak tepat, pengaruh positif dan keterlibatan negatif (misalnya, impulsif, agresi, pengembaraan, isolasi sosial), keterampilan sebaya, dan empati dan perilaku prososial.

Jadi, penilaian harus menyentuh konstruksi ekspresi emosional (misalnya, positif, pengaruh negatif, dan tidak sesuai secara kontekstual) yang menjadi fokus dari bagian ini, tetapi juga mencakup item pada aspek lain dari kompetensi sosial-emosional seperti yang dikonseptualisasikan di sini regulasi emosi, beberapa elemen pemecahan masalah sosial (misalnya, berurusan dengan frustrasi dengan verbalisasi masalah), dan banyak hubungan dan keterampilan sosial (misalnya, tanggapan prososial terhadap kebutuhan orang lain, keterampilan dalam memimpin sebaya dan bergabung, versus agresi, isolasi, dan permusuhan).

Tabel 7.4. Instrumen penilaian sosial emsional yang berpengaruh pada tahap Prasekolah

SKALA	CONTOH PERILAKU YANG DIAMATI
Ekspresi dan regulasi pengaruh positif	Menampilkan pengaruh positif dengan cara apa pun wajah, vokal, tubuh; acara kenikmatan tinggi berkelanjutan (30 detik atau lebih)
Ekspresi dan regulasi pengaruh negatif	Menggunakan pengaruh negatif untuk memulai kontak, untuk memulai interaksi sosial dengan seseorang; menggunakan wajah atau suara dengan sangat ekspresif untuk ditunjukkan pengaruh negatif
Pengaruh yang tidak pantas	Mengekspresikan pengaruh negatif kepada anak lain sebagai tanggapan terhadap anak lain pembukaan netral atau positif; menikmati kesusahan orang lain
Keterlibatan produktif dalam aktivitas yang bertujuan	Asyik, sangat terlibat dalam aktivitas; independen-terlibat dalam aktivitas yang diatur anak untuk dirinya sendiri atau diri
Tidak produktif, tidak fokus	Mengembara, lesu, ketegangan meledak

penggunaan energi pribadi	
Penyimpangan dalam kontrol impuls	Agresi yang berhubungan dengan konteks, fisik, interpersonal; ketidakmampuan untuk berhenti perilaku berkelanjutan menjadi ditarik
Manajemen positif dari frustrasi	Dengan segera mengungkapkan, dengan kata-kata, perasaan yang timbul dari masalah situasi, lalu lanjutkan; menunjukkan kemampuan untuk mentolerir frustrasi dengan baik bahkan jika tidak diucapkan
keterampilan dalam memimpin rekan dan bergabung	Kepemimpinan yang sukses, upaya kepemimpinan yang tidak kompeten, dengan lancar mendekati aktivitas yang sudah berlangsung
Isolasi	Tidak ada interaksi sosial terus menerus selama 3 menit atau lebih
Permusuhan	Agresi yang tidak diprovokasi, fisik, interpersonal perpeloncoan atau provokasi atau ancaman lainnya
Respon prososial terhadap kebutuhan dari yang lain	Kesadaran interpersonal perilaku yang mencerminkan pengetahuan atau kesadaran tentang orang lain; membantu perilaku

1. Pengaturan Emosi dan Perilaku

Tujuan dari langkah-langkah ini, adalah untuk memberikan gambaran yang jelas dan rinci tentang keterampilan perhatian, emosional, dan perilaku anak-anak. Penilaian seperti itu akan membantu dalam memahami banyak lebih atau kurang faktor otomatis yang memengaruhi kinerja anak-anak dalam tes kemampuan intelektual dan linguistik, dan kinerja termasuk keterampilan perhatian, impulsif, dan keadaan emosional di waktu penilaian. Ini juga dapat membantu dalam mengembangkan alat yang lebih efektif untuk membandingkan kemajuan emosional dan perilaku anak-anak dari waktu ke waktu selama keduanya pemrograman dan untuk evaluasi praprogram dan pascaprogram..

Tabel 7.5. Tugas Penilaian Langsung

Judul Tugas	Menyusun	Arahan atau Prosedur Penilai
Balok keseimbangan (3 percobaan)	Eksekutif fungsi	Minta anak untuk berjalan di atas selotip pendek untuk tiga orang putaran, kurangi kecepatan untuk percobaan kedua dan lebih lambat untuk percobaan ketiga
Tap pensil (16 percobaan)	Eksekutif Fungsi	Minta anak untuk mengetuk pensil yang belum diasah, penilai mengetuk satu kali anak harus mengetuk dua kali; penilai mengetuk dua kali anak harus mengetuk satu kali
Tugas menara (12 blok)	Memengaruhi	Minta anak untuk membangun menara yang sangat tinggi dengan balok bergiliran dengan asesor
Latensi ke menara membersihkan	Pemenuhan-mempengaruhi	Minta anak untuk meletakkan balok kembali ke dalam wadah dari menara, beri anak waktu 2 menit untuk menyelesaikannya
Latensi untuk mengurutkan mainan campur aduk	Pemenuhan-mempengaruhi	Minta anak untuk menyortir sekumpulan benda kecil yang rumit (mobil, manik-manik, dinosaurus, dan serangga) ke dalam wadah yang berbeda

Beberapa "permainan" lainnya. termasuk permainan “mengetuk” dengan pensil yang tidak diruncingkan dan tugas “membungkus kado” di mana anak diminta untuk tidak mengintip saat asesor membungkusnya mainan di kertas tisu selama 2 menit. Kedua tugas membantu kita memahami cara-cara yang dilakukan anak-anak dapat menghambat

impuls mereka, menggunakan pengendalian diri untuk mendengarkan dengan cermat dan mengikuti arahan. Anak tersebut kemudian diberi kesempatan untuk membuka mainan yang dibungkus, dan untuk bermain dengannya itu sebelum melanjutkan ke permainan berikutnya. Selanjutnya, anak diberikan blok yang akan digunakan membangun menara yang sangat tinggi, dan satu set benda kecil yang rumit (misalnya gelang, dinosaurus, mobil) yang diminta untuk disortir oleh anak ke dalam wadah yang berbeda. Tugas ini menunjukkan cara anak-anak mematuhi instruksi seperti membersihkan hal-hal yang menarik, menyimpannya, dan mengembalikannya.

2. Sintesis Riset tentang penyaringan dan Penilaian Kompetensi Sosial-Emosional

Pengembangan kompetensi sosial-emosional selama tahun-tahun usia dini merupakan landasan penting bagi keberhasilan anak di kemudian hari. National Academy of Sciences melaporkan bahwa 60% anak masuk sekolah dengan keterampilan kognitif yang dibutuhkan untuk berhasil, tetapi hanya 40% yang memiliki keterampilan sosial-emosional yang diperlukan untuk berhasil di taman kanak-kanak. Penelitian m dengan jelas menunjukkan bahwa penyesuaian emosi dan perilaku anak-anak penting untuk peluang keberhasilan mereka di sekolah awal, namun penekanan pada kesiapan kognitif dan akademis sering kali membayangi pentingnya perkembangan sosial-emosional anak-anak (Raver, 2002). Saat anak merasa nyaman dengan dirinya sendiri mampu mengembangkan hubungan yang positif dengan orang lain; dan tahu bagaimana mengidentifikasi, mengekspresikan, dan mengelola emosi mereka, mereka akan lebih siap untuk belajar dan sukses. Karena ada bukti bahwa Lintasan perkembangan sosial-emosional seorang anak dapat diubah, identifikasi awal anak-anak dengan kebutuhan sosial-emosional sangat penting (Shonkoff & Phillips, 2000). Menyaring dan menilai bayi, balita, dan anak kecil tidak hanya membantu mengidentifikasi kebutuhan sosial-emosional, tetapi juga membantu

penyedia lebih memahami setiap anak dalam pengasuhan mereka. Hal ini, pada gilirannya, mengarah pada interaksi dan instruksi yang lebih responsif, yang kemudian mengarah pada hubungan yang lebih kuat dengan semua anak. Dengan pemikiran ini, penting untuk program dan praktisi secara kritis memeriksa praktik penilaian mereka, termasuk menyaring dan menilai kompetensi sosial emosional.

Ini juga penting karena program yang melayani anak-anak di bawah IDEA sekarang diwajibkan untuk melaporkan hasil anak terkait dengan kompetensi sosial-emosional dan perilaku. Sintesis ini memberikan informasi bagi penyedia perawatan dan pendidikan usia dini tentang penggunaan praktik berbasis bukti dalam menyaring dan menilai kompetensi sosial-emosional bayi, balita, dan anak kecil. Sintesis ini disusun berdasarkan pertanyaan umum yang terkait dengan penyaringan dan penilaian kompetensi sosial-emosional. Kami mulai dengan diskusi tentang apa yang dimaksud dengan kompetensi sosial-emosional, kemudian menjelaskan masalah umum dan tantangan seputar penyaringan dan penilaian (lihat Kotak 1 untuk istilah kunci). Kami kemudian membahas peran keluarga, budaya, dan bahasa dalam menyaring dan menilai kompetensi sosial-emosional, dan diakhiri dengan daftar sumber daya dan beberapa contoh alat penapisan dan penilaian sosial dan emosional.

Apa itu Kompetensi Sosial-Emosional? *Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning* (CSEFEL) mendefinisikan perkembangan sosial-emosional sebagai pengembangan kapasitas anak sejak lahir hingga usia 5 tahun untuk membentuk hubungan orang dewasa dan teman sebaya yang erat dan aman; mengalami, mengatur, dan mengekspresikan emosi dengan cara yang sesuai secara sosial dan budaya; dan menjelajahi lingkungan dan mempelajari semuanya dalam konteks keluarga, komunitas, dan budaya. Pengasuh mempromosikan perkembangan yang sehat dengan bekerja untuk mendukung kesejahteraan sosial-emosional pada semua anak kecil dan melakukan segala upaya untuk mencegah terjadinya atau peningkatan masalah sosial-emosional pada anak-anak

yang berisiko, mengidentifikasi upaya untuk memperbaiki masalah yang muncul dan bila perlu, merujuk anak-anak dan keluarga mereka ke layanan yang sesuai (Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning, 2008).

Landasan perkembangan penting dari kompetensi sosial-emosional dimulai sejak lahir. Pengalaman awal memengaruhi bagaimana bayi, balita, dan anak kecil mulai memahami, mengendalikan, dan menguasai dunia mereka dan bagaimana mereka membentuk persepsi tentang diri. Misalnya, bayi pada awalnya mengungkapkan keinginan dan kebutuhannya dengan menangis, tersenyum, dan berpaling ke arah atau menjauh dari apa yang mereka suka atau tidak suka. Ketika kebutuhan ini terpenuhi secara konsisten dan penuh kasih, bayi lebih mudah dihibur, lebih memperhatikan apa yang terjadi di sekitar mereka, lebih terbuka untuk menjelajahi lingkungan mereka, lebih mampu menenangkan diri dan mengatur emosi mereka, belajar bahwa mereka dapat memengaruhi orang lain melalui tindakan mereka, dan mulai mengembangkan keterikatan yang aman dengan pengasuh mereka.

Kemunculan keterampilan sosial-emosional ini membantu anak-anak merasa lebih percaya diri dan kompeten dalam mengembangkan hubungan, membangun persahabatan, menyelesaikan konflik, bertahan ketika menghadapi tantangan, mengatasi kemarahan dan frustrasi, serta mengelola emosi (Parlakian, 2003; Shonkoff & Phillips, 2000). Seorang anak kecil yang mampu berhubungan dengan orang lain, termotivasi untuk belajar dan dapat menenangkan dirinya sendiri atau ditenangkan oleh orang lain akan siap untuk belajar dan mengalami kesuksesan di sekolah dan dalam kehidupan. Apa beberapa tantangan saat menyaring dan menilai kompetensi sosial-emosional skrining dan penilaian anak kecil adalah komponen penting dari program anak usia dini yang berkualitas tinggi dan digunakan untuk memahami dan mendukung perkembangan bayi, balita dan anak kecil, untuk menentukan kurikulum dan individu tujuan pembelajaran dan untuk mengevaluasi efektivitas program. Proses penyaringan dan penilaian kompetensi sosial-emosional

sejalan dengan proses yang direkomendasikan untuk penyaringan dan penilaian bidang perkembangan lainnya. Misalnya, menggunakan alat penyaringan dan penilaian yang valid dan andal, mengumpulkan informasi di berbagai lingkungan dan sumber dan kepekaan budaya adalah pertimbangan penting saat menyaring dan menilai bayi, balita, dan anak kecil (McLean, Wolery, & Bailey, 2004; Perry, Kaufmann, & Knitzer, 2007; Squires & Bricker, 2007).

Selain masalah umum seputar skrining dan penilaian bayi, balita, dan anak kecil, ada beberapa tantangan khusus untuk menyaring dan menilai kompetensi sosial-emosional yang harus dipertimbangkan.

Individu mungkin berbeda dalam hal apakah mereka memandang perilaku tertentu dapat diterima dan diharapkan dari anak muda. Misalnya, seorang guru atau orang tua mungkin memandang permainan kasar dan kacau sebagai perilaku normal atau tipikal untuk anak berusia 4 tahun, sementara orang dewasa lainnya mungkin melihat ini sebagai perilaku agresif. Intensitas dan durasi suatu perilaku, usia perkembangan anak, dan ekspektasi lingkungan biasanya menentukan apakah suatu perilaku dipandang dapat diterima atau tidak (Squires & Bricker, 2007). Sifat subjektif dari banyak alat penapisan dan penilaian sosial-emosional yang tersedia membuatnya sulit untuk mengukur dan mengukur perilaku sosial-emosional (Squires & Bricker, 2007). Misalnya, jumlah tangisan bayi yang dianggap ‘terlalu banyak’ atau ‘atipikal’ tidak ditentukan dalam perangkat sosial-emosional standar. Demikian pula, lamanya waktu atau intensitas amarah yang menyebabkannya diberi label "masalah sosial-emosional" sering tidak ditentukan pada alat penilaian sosial-emosional standar.

Jumlah terbatas item sosial-emosional pada penyaringan dan penilaian tertentu alat mungkin mengabaikan kompleksitas pengembangan keterampilan sosial-emosional. Misalnya, seorang anak yang mampu mengatur emosinya mungkin menunjukkan keterampilan seperti mampu mengenali emosinya, memantau emosinya, menghentikannya atau dirinya sendiri dari bereaksi dengan cara yang

tidak tepat terhadap emosi yang kuat, menenangkan dirinya sendiri, mengekspresikan emosinya kepada orang lain, memahami emosi orang lain, dan mengikuti ekspektasi budaya di sekitar ekspresi emosi (Denham, 1998). Keterampilan sosial-emosional saling terkait dengan domain perkembangan lainnya (Dodge, Rudick, & Berke, 2006; Squires & Bricker, 2007). Misalnya, bayi yang ketakutan mungkin merangkak ke gurunya untuk meyakinkan dalam pengembangan regulasi emosional (keterampilan sosial-emosional). Contoh mengapa ini mungkin menjadi tantangan adalah anak dengan keterampilan bahasa ekspresif terbatas yang mungkin menggunakan pukulan sebagai alat untuk mengkomunikasikan kebutuhannya.

Perilaku ini bisa jadi diartikan sebagai agresi pada alat penilaian sosial-emosional, namun setelah mengamati anak di pusat penitipan anak, pemukulan dapat dilihat sebagai cara untuk memenuhi kebutuhannya. Memperoleh informasi penilaian dari berbagai sumber, di berbagai pengaturan, dan menggunakan berbagai metode direkomendasikan dalam menyaring dan menilai kompetensi sosial-emosional. Namun, karena perbedaan antara pengaturan dan sumber, setiap informasi mungkin menyajikan gambaran yang sedikit berbeda dan harus diinterpretasikan dengan hati-hati dan hati-hati (Merrell, 2001). Misalnya, penyedia penitipan dan pendidikan usia dini atau pusat penitipan anak mungkin khawatir bahwa anak prasekolah tidak mengetahui nama gurunya setelah dua bulan bersekolah.

Setelah penyelidikan lebih lanjut, mereka menyadari bahwa anak tersebut menghadiri penitipan anak dan program Head Start setiap hari, dan berinteraksi dengan lebih dari 40 anak dan 6 orang dewasa. Walaupun bermitra dengan para profesional dalam sistem perawatan kesehatan mungkin menantang, kemitraan ini penting dalam keberhasilan identifikasi awal masalah sosial-emosional pada bayi, balita, dan anak kecil. Karena sejumlah besar anak menerima perawatan kesehatan dari profesional medis, kelompok ini dapat berperan dalam mendeteksi masalah sosial-emosional.

Pemeriksaan bayi sehat adalah konteks yang ideal untuk menyaring perkembangan sosial-emosional bayi, balita, dan anak kecil. Karakteristik perkembangan anak kecil, latar belakang budaya mereka, dan faktor kontekstual lainnya juga dapat membuat skrining dan penilaian kompetensi sosial-emosional menjadi tantangan (Dichtelmiller & Ensler, 2004). Misalnya, jika bayi atau balita mengalami kesulitan berinteraksi dengan orang dewasa yang tidak dikenalnya, mungkin sulit untuk melakukannya. Memasukkan pengetahuan anggota keluarga tentang anak mereka dapat meningkatkan reliabilitas dan validitas proses penyaringan dan penilaian (Squires, 1996). Beberapa manfaat keterlibatan keluarga dalam penyaringan dan penilaian kompetensi sosial-emosional adalah sebagai berikut: Memanfaatkan pengetahuan keluarga sebagai sumber informasi tentang keterampilan sosial-emosional anak-anak mereka sangat berharga untuk proses asesmen. Orang tua dapat menjadi penilai yang akurat dari perkembangan anak-anak, terutama ketika mereka diminta untuk membuat penilaian tentang perilaku yang ditunjukkan oleh anak-anak mereka saat ini, seperti pengaturan diri di rumah. Temuan ini juga berlaku untuk keluarga dari berbagai latar belakang (Banks, 1997).

Keluarga dapat diandalkan dalam melengkapi alat skrining dan daftar periksa perkembangan perilaku anak mereka. Melibatkan keluarga dalam proses asesmen dapat mengarah pada pemahaman yang lebih baik tentang keterampilan sosial-emosional anak. Informasi yang dikumpulkan dari keluarga saat menilai bayi, balita dan anak kecil memungkinkan gambaran yang lebih lengkap tentang anak dan juga dapat berfungsi sebagai pemeriksaan validitas bagi anggota tim penilai. Mengamati dan mengumpulkan informasi di dalam rumah atau lingkungan alam lainnya, atau selama interaksi dengan pengasuh utama, dapat mengarah pada pemahaman yang lebih baik tentang keterampilan interpersonal anak, kepribadian, temperamen, kemampuan komunikasi, dan keterikatan dengan orang dewasa. Selain itu, bermitra dengan

keluarga mengakui bahwa mereka memiliki informasi penting untuk dibagikan dan bahwa perspektif mereka dihargai.

Memberi keluarga peran, pilihan, dan pilihan tentang bagaimana mereka dapat terlibat di setiap tahap proses penyaringan dan penilaian. Misalnya, anggota keluarga mungkin mencoba untuk mendapatkan perilaku tertentu dari anak mereka, mengumpulkan informasi tentang perilaku anak mereka di rumah, melakukan beberapa item penyaringan dan penilaian, atau mereka mungkin hanya mengkonfirmasi bahwa penilaian tersebut mewakili kompetensi sosial-emosional anak mereka.

Bersikaplah fleksibel dan terima jenis partisipasi yang dirasa nyaman oleh anggota keluarga. Preferensi dan gaya keluarga individu harus diperhitungkan. Misalnya, dalam beberapa budaya, orang tua tidak "bermain" dengan anak-anak, jadi meminta seorang ibu untuk duduk di lantai dan bernyanyi atau bermain jari dengan anaknya mungkin terasa canggung dan tidak wajar, terutama ketika orang dewasa yang tidak dikenal sedang mengamati interaksi tersebut. Bangun rasa saling menghormati antara keluarga dan profesional dengan bersikap tidak menghakimi, menghargai latar belakang budaya yang berbeda, dan tepat waktu

Mempromosikan rasa kesetaraan antara profesional dan anggota keluarga dan lingkungan di mana validitas sudut pandang keluarga didorong dan diakui. Jadwalkan pemeriksaan dan asesmen di lokasi dan waktu yang sesuai dan nyaman untuk anak dan keluarga. Mempresentasikan hasil skrining dan penilaian dalam format yang ramah keluarga. Baik informasi dibagikan selama atau setelah penilaian, penting untuk membagikannya dengan cara yang berguna dan bermakna bagi keluarga serta meningkatkan perasaan kompeten dan percaya diri. Berbagi informasi dengan cara yang obyektif dan tidak menghakimi. Misalnya, hindari menyampaikan informasi seperti "Timmy menjahilin anak lain sepanjang hari".

Sebaliknya, bagikan Data spesifik untuk mendukung pengamatan Anda seperti "Tiga kali hari ini Timmy menggigit salah satu balita lain di

kelasnya. Ketiga kali, terjadi saat seorang anak mencoba duduk di dekatnya." Hindari menyalahkan. Diskusi seputar perilaku menantang anak sering kali dapat menyebabkan orang dewasa menyalahkan orang lain - profesional menyalahkan orang tua dan sebaliknya. Sangat penting untuk bekerja sama dan membangun hubungan yang suportif dan saling percaya untuk memberikan layanan terbaik bagi bayi, balita, dan anak kecil. Berikan tindak lanjut setelah memberikan waktu kepada keluarga untuk meninjau hasil penilaian. Sediakan kesempatan bagi anggota keluarga untuk mengajukan pertanyaan dan mengungkapkan kekhawatiran apa pun yang mungkin mereka miliki. Ciptakan lingkungan yang aman di mana anggota keluarga merasa bahwa masukan dan pertanyaan mereka dihargai. Bagaimana Budaya Memengaruhi Skrining dan Penilaian Keterampilan Sosial-Emosional? Perkembangan anak-anak muda dan oleh karena itu kompetensi terkait dengan budaya (Rogoff, 2003).

Konstruksi seperti temperamen dan keterikatan, yang sering diterima begitu saja, didasarkan pada budaya, dan seringkali dapat menyebabkan para profesional salah paham tentang perilaku beberapa anak. Misalnya, anak-anak yang tampak terlalu pendiam atau terlalu aktif mungkin mencerminkan nilai-nilai budaya keluarga mereka. Demikian pula, anak-anak dari latar belakang budaya yang berbeda mungkin terlibat dalam gaya komunikasi dan rutinitas komunikasi yang berbeda di rumah daripada yang diharapkan dalam konteks kelompok besar, seperti pengaturan penitipan anak atau kelas Early Head Start (Cazden, 2001; Kalyanpur, 1998). Budaya anak-anak juga dapat mempengaruhi pencapaian tonggak perkembangan mereka di mata para profesional.

Selesaikan penilaian kemahiran dan dominasi bahasa sebelum merencanakan penilaian lebih lanjut. Kemahiran bahasa mengacu pada kefasihan dan kompetensi anak dalam menggunakan bahasa tertentu. Dominasi bahasa mengacu pada bahasa yang disukai anak-anak. Mengharuskan profesional yang berbagi pemahaman dan pengetahuan tentang kelompok budaya anak dan berbicara bahasa atau dialek asal anak

melakukan pengujian formal. Lakukan pengujian formal dengan bantuan penerjemah atau penerjemah dan pemandu budaya yang bekerja bersama dengan tim penilai dalam mengatur dan menafsirkan pemutaran dan penilaian. Memeriksa alat penilaian untuk bias budaya. Modifikasi dapat dilakukan agar item sesuai dengan budaya; namun, hal ini dapat membuat skor instrumen menjadi tidak valid. Dalam hal ini, tes tersebut dapat digunakan sebagai ukuran deskriptif daripada untuk melaporkan skor. Gunakan metode informal selain metode penilaian formal, seperti observasi, wawancara anggota keluarga dan pengasuh, dan penilaian berbasis permainan yang dilakukan di tempat yang nyaman dan akrab. Ada banyak tantangan dalam menyaring dan menilai kompetensi sosial-emosional anak-anak dari latar belakang budaya dan bahasa yang beragam. Penekanan harus ditempatkan pada melihat perilaku anak di rumah (termasuk bahasa) sebagai adaptif dengan lingkungan tempat mereka tinggal (misalnya, anak melakukan kontak mata minimal dengan orang dewasa sebagai tanda penghormatan).

Profesional harus menyadari bahwa beberapa anak mungkin perlu mengembangkan repertoar baru dari keterampilan sosial-emosional agar berhasil mengelola hari mereka di berbagai pengaturan. Misalnya, beberapa anak mungkin perlu belajar menghargai ruang pribadi teman-temannya selama kelompok kegiatan, atau anak-anak mungkin perlu belajar berbicara lebih keras atau lebih asertif selama permainan kelompok.

F. Asesmen Perkembangan Seni

Seni anak-anak berbeda dari seni orang dewasa karena karakteristik fisik dan mentalnya yang berbeda. Hal ini sangat penting untuk diperhatikan ketika mengevaluasi pekerjaan anak. Dengan demikian, hasil karya anak-anak tidak akan diukur menurut preferensi dan standar kecantikan orang dewasa. Fungsi seni dalam pendidikan berbeda dengan fungsi seni dalam pekerjaan profesional. Seni pendidikan berperan sebagai media untuk memenuhi fungsi perkembangan anak lahir dan

batin. Seni kerja profesional, di sisi lain, digunakan untuk meningkatkan kemampuan profesional disiplin.

Dalam pelaksanaan pembelajaran seni di sekolah, pengalaman belajar berkarya seni disebut sebagai pembelajaran untuk berkarya. Sedangkan mengalami persepsi, melihat, menghayati dan memahami seni disebut dengan belajar pengenalan, belajar berkarya sebagai seniman meliputi dua aspek kompetensi, yaitu keterampilan dan kreativitas.

Seni Berasal dari kata “seni” yang berarti “jiwa mulia/ketulusan jiwa” setiap orang yang terpanggil untuk menjadi seniman yang bercita-cita tinggi. Seni Berasal dari kata “seni” yang berarti “jiwa mulia/ketulusan jiwa” setiap orang yang terpanggil untuk menjadi seniman yang bercita-cita tinggi. Ekspresi artistik merupakan bagian penting dari perkembangan dan pengalaman kepribadian anak. Melalui seni, anak-anak memiliki kesempatan untuk mengembangkan fantasi dan kreativitas dalam berbagai cara, mereka juga akan belajar bagaimana mengekspresikan diri dan mengekspresikan minat, kemampuan, dan keterampilan mereka. Anak-anak dapat mengekspresikan perasaannya melalui musik, drama, gambar, dan gerakan, yang semuanya merupakan bagian dari perkembangan kognitif. Secara umum, ada dua jenis seni, yaitu seni rupa dan seni pertunjukan (performance art).

1. Seni rupa dua dimensi

Seni rupa dua dimensi misalnya sketsa atau lukisan, kolase dan foto dengan berbagai media gambar. Melanjutkan materi sebelumnya. Dalam hal seni, anak usia 2-3 tahun biasanya masih membuat bentuk coretan atau gambar grafiti yang asal-asalan. Tahap menggambar untuk anak usia 2-4 tahun biasanya disebut tahap pra-skema. Pada tahap ini, gambar mulai memiliki bentuk yang dapat dikenali, tetapi biasanya tidak nyata, tergantung pada imajinasi anak. Banyak objek yang digambar "mengambang" di tengah area kertas, tanpa ada gambar garis yang menunjukkan tanah atau lantai. Anak-anak akan menggunakan warna favoritnya untuk melukis banyak hal, bahkan yang tidak diwarnai seperti

itu di dunia nyata. Misalnya, anak-anak hanya menggunakan warna pink untuk melukis matahari, rumah, pohon, dan orang.

2. Seni rupa tiga dimensi

Kerajinan yang terbuat dari berbagai bahan seperti tanah liat, kayu, plastisin, bahkan pasir berwarna. Kalau ada seni 3D, pasti banyak kreasinya. Seperti seni 2D, keterampilan koordinasi yang baik diperlukan untuk membuat karya seni 3D, termasuk menggenggam, memutar, meremas.

Anak usia 3-4 tahun sudah bisa membuat bentuk sendiri, seperti memelintir bahan menjadi bentuk panjang, mengubahnya menjadi bola dengan kedua tangan, atau memasukkannya ke dalam wadah atau cetakan. Misalnya, saat bermain di istana pasir, ajari anak berusia 3 tahun untuk memasukkannya ke dalam cetakan sampai penuh dan keras, lalu balikkan agar pasir dalam cetakan keluar dari pasir. melakukan. Bentuk yang diinginkan. Anak-anak juga dapat menggunakan corong untuk menuangkan pasir berwarna ke dalam wadah. Pada usia empat tahun, anak-anak dapat membantu membuat model 3D (miniatur) seperti model 3D rumah, pertanian, dan jalan. Tentu saja, orang tua terlebih dahulu membuat rencana induk.

Tercapainya perkembangan seni anak usia 0-6 tahun. Jika diperhatikan secara seksama PERMENDIKBUD di atas, maka akan diketahui bagaimana tingkat perkembangan seni pada anak usia dini? Kami melihat STPPA untuk pengembangan seni anak usia dini sebagai berikut:

Pengembangan seni untuk anak usia 0 hingga 3 bulan

1. Dapat membedakan antara suara dan bunyi.
2. Menengok saat mendengar suara berbagai musik dan suara ritme reg-ular.
3. Tertarik pada suara dan musik.

4. Mendengarkan, menengok, memperhatikan musik dan suara dari percakapan antara orang tua atau orang di sekitarnya. Memperhatikan objek yang berada di atasnya.
5. Tertarik pada berbagai karya seni.
6. Melihat gamar dan objek dengan jarak 30 cm dari wajah Anda.

Perkembangan Seni Anak Usia 3-6 bulan:

1. Anak dapat membedakan antara bunyi dan suara.
2. Anak dapat mendengarkan berbagai jenis alat musik atau bunyi-bunyian dengan irama yang teratur.
3. Menjatuhkan benda untuk didengar suaranya.

3. Asesmen Perkembangan seni Pada Anak Usia Dini

Contoh pencatatan gambaran umum dengan menggunakan checklist dalam aspek perkembangan fisik motorik pada anak kelompk B.

Tabel 7.6. Penilaian

No	Aspek yang Dinilai	Nilai			
		BM	MM	BSH	BSB
1.	Keberanian				
2.	Berani Sempurna				
3.	Pengucapan Benar				
4.	Irama/nada				

Tabel 7.7 Skala Jenjang Perkembangan Seni

No	Indikator Sering Kadang	Kadang Tidak Pernah
1.		
2.		

3.		
4.		

Contoh pencatatan dengan menggunakan checklist dalam aspek perkembangan Seni pada anak.

Tabel 7.8. Penilaian

No	Aspek yang Dinilai	Nilai			
		BM	MM	BSH	BSB
1.	Keberanian				
2.	Berani Sempurna				
3.	Pengucapan Benar				
4.	Irama/nada				

Bab 9. Pelaporan Hasil Asesmen

Evaluasi dalam Satuan Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) meliputi observasi, pencatatan, pendokumentasian kegiatan yang dilakukan oleh anak dalam Satuan PAUD dari mulai dating sampai kepulangannya. Hasil penilaian yang dilakukan oleh seorang pendidik dapat bermanfaat untuk menganalisis perkembangan anak, memahami kemajuan anak dari periode sebelumnya selama berada dalam Satuan PAUD.

Hasil evaluasi yang dilakukan oleh Guru dikomunikasikan kepada orang tua minimal dalam rentang waktu enam bulan supaya orang tua dapat mengetahui yang telah dicapai anak, memberikan dukungan dan melakukan pendampingan sesuai dengan tingkat perkembangan, kebutuhan dan usia anak yang masih belum tercapai. Satuan PAUD juga dapat melakukan komunikasi dengan orang tua terkait hasil asesmen Guru setiap sebulan sekali, mingguan bahkan satuan PAUD yang berbasis *fullday* ada yang melakukan pelaporan setiap hari.

Komunikasi yang dilakukan Guru kepada orang tua terkait ketercapaian berbagai aspek perkembangan anak dinamakan pelaporan perkembangan anak. Pelaporan perkembangan adalah cerminan dari apa yang diketahui perkembangan anak, membuat keputusan, menetapkan tujuan dan berbagi informasi tentang anak orang tua dengan administrator lain. Pelaporan yang disampaikan oleh Guru kepada orang tua berupa uraian singkat perkembangan anak meliputi perkembangan tingkah laku dan moral agama, perkembangan bahasa, perkembangan fisik motorik, perkembangan kesenian, perkembangan kognitif dan perkembangan emosi sosial.

Pelaporan perkembangan anak didasarkan pada hasil observasi dan catatan yang dilaksanakan secara berkesinambungan dan berkelanjutan dengan mendasarkan diri pada bukti hasil karya anak dan hasil unjuk kerja anak. Guru menyusun laporan secara otentik berlandaskan kepada fakta-fakta actual yang dialami oleh anak. Laporan otentik dibuat dengan mengambil dokumentasi pada setiap butir catatan dan menajdikan satu dalam sebuah *file* atau tempat yang rapi serta teratur. Apabila catatan guru yang dimiliki tidak sempurna dan lengkap maka dikhawatirkan hasil laporannya bersifat subyektif dan berdasarkan hasil asumsinya sendiri.

Pendidik sebaiknya mengkaji berbagai informasi tentang anak yang terdapat dalam berbagai bentuk catatan dan rekaman. Dengan melandasi pada kumpulan catatan dan rekaman tersebut, maka Guru dapat mengolah dan menganalisis dalam menyusun laporan tentang hasil sementara dari tingkat perkembangan setiap anak. Pendidik harus menganalisis bahwa pengetahuan mengenai sikap anak dapat mempunyai kontribusi dan manfaat yang besar dalam pengambilan keputusan tentang kemajuan perkembangan anak. Pengamatan terus menerus terhadap perilaku anak merupakan bukti yang kuat dan siap bagi seorang Guru dalam memberikan hasil evaluasi atau laporan dari semua aspek perkembangan anak yang disusun dengan proses sintesis analisis, interpretasi dan komunikasi.

Pertama, analisis sintesis proses yang dilakukan Guru dengan mengumpulkan data dari hasil penilaian aspek perkembangan yang telah dikaitkan dengan semua aspek perkembangan. Langkah kedua, Guru dapat menyusun interpretasi aspek perkembangan anak yang diamati, perkembangan apa yang menonjol dan perkembangan apa yang mengalami kendala. Interpretasi Guru dilakukan dengan mendasarkan pada standar dan indikator aspek perkembangan yang sudah ditetapkan dalam Kurikulum pada semua aspek perkembangan ana tingkat usia anak dalam waktu tertentu. Langkah terakhir dalam menyusun pelaporan adalah komunikasi, yaitu Guru mengkomunikasikan hasil tafsir perkembangan anak apa adanya. Dalam hal ini, implementasi asemen di

Satuan PAUD tidak ada asesmen mengenai baik dan buruknya anak, namun menggambarkan stimulasi yang sudah diberikan dan capaian aspek perkembangan anak sehingga dapat menjadi refleksi untuk melakukan perbaikan baik pada Guru maupun pendampingan yang perlu diberikan kepada anak agar tumbuh kembang anak dapat sepenuhnya optimal.

Laporan yang ditulis guru harus bernuansa positif, jelas, mudah diterapkan dan memakai ejaan dan tata bahasa yang benar sesuai KBBI. Tanda-tanda laporan aspek perkembangan anak yang sebaiknya diperhatikan oleh Guru adalah:

1. Tidak menyalahkan anak.
2. Jangan menyalahkan orang tua.
3. Pengaruh laporan terhadap perasaan anak.
4. Pengaruh laporan tentang perasaan orang tua.
5. Pengaruh laporan tentang hubungan antara anak-anak dan guru.
6. Pengaruh laporan tentang hubungan antara orang tua dengan anak saat di rumah dan sekitarnya.

Informasi tentang isi laporan menggambarkan aspek-aspek yang penting dari pengembangan dan pembelajaran untuk anak diantaranya adalah sebagai berikut:

1. Menjabarkan sikap yang istimewa dari anak-anak saat pembelajaran.
2. Mendeskripsikan aspek kemajuan dan seluruh perkembangan yang dimiliki anak.
3. Pendeskripsian dapat lebih ditonjolkan pada kemajuan daripada kelemahan atau kekurangan anak.
4. Kebijakan yang dapat diberikan oleh Guru dalam merespon sikap istimewa yang sudah ditunjukkan anak.
5. Informasi yang diberikan dapat bersifat komunikatif, otentik, dan objektif.
6. Guru dapat mengkomunikasikan pada orang tua tentang rencana yang sudah dilakukan Guru

7. Orang tua dapat mengetahui segala sesuatu yang dilakukan Guru dan apa yang dilakukan adalah untuk mendampingi anak dalam masa tumbuh kembangnya.
8. Laporan perkembangan yang disampaikan pada orang tua haru memiliki nilai edukasi agar orang tua memahami tentang perkembangan anaknya.

Laporan semua aspek perkembangan anak usia dini memiliki tujuan yakni membantu seorang Guru dalam Satuan PAUD dalam merancang perencanaan pembelajaran pada tahap berikutnya sesuai dengan tahapan perkembangan dan tingkatan usia anak. Selain itu dapat bermanfaat untuk memberikan informasi kepada orang tua mengenai kemajuan yang telah dicapai anak dan ikut berpartisipasi dalam ketercapaian program yang diselenggarakan Satuan PAUD sesuai kurikulum dan Rencana Kegiatan Tahunan (RKT) dalam bekerjasama yang baik dengan orang tua yang merupakan perwujudan dari PAUD Holistik Integratif sesuai dengan Peraturan Presiden Nomor 60 tahun 2013. Proses laporan semua aspek perkembangan anak merupakan bagian dari tahapan untuk mencapai tumbuh kembang anak yang optimal dalam serangkaian pendidikan pada jenjang dasar yakni PAUD. Implementasi penyusunan pelaporan semua aspek perkembangan anak harus memperhatikan hal-hal sebagai berikut:

1. Konsisitensi dengan implementasi proses asesmen perkembangan anak di Satuan PAUD.
2. Menentukan rincian hasil asesmen kriteria tumbuh kembang anak yang ditetapkan dan ditentukan oleh berbagai strategi yang bermaanfaat untuk tumbuh kembang anak.
3. Pemberian informasi yang berasal dari orang tua tentang permasalahan anak harus mengandung nilai akurat dan dapat dipertanggungjawabkan sehingga dapat memudahkan Guru dalam melakukan asesmen. Begitu halnya dengan Guru dalam memberikan pelaporan ketercapaian semua aspek perkembangan anak.
4. Laporan perkembangana anak dapat mengandung berbagai macam cara dan strategi untuk berkomunikasi.

5. Memberikan informasi yang benar, jelas, akurat dan tidak akurat.

Oleh karena itu, isi laporan semua aspek dalam perkembangan anak usia dini harus mencakup informasi yang dapat dipertanggungjawabkan, mudah dipahami orang tua dengan kata lain yakni mencantumkan berbagai informasi yang dibutuhkan oleh orang tua. Isi laporan perkembangan anak yang mudah dipahami mengandung informasi yang lengkap dan komprehensif untuk dikomunikasikan kepada orang tua setidaknya memenuhi beberapa syarat, yaitu:

1. Bahasa yang digunakan bersifat komunikatif,
2. Bahasa yang digunakan mudah dipahami
3. Menggunakan istilah-istilah yang mudah dimengerti orang tua
4. Menekankan hasil atau kemajuan yang telah dicapai anak.
5. Guru dapat memberikan perhatian pada perkembangan dan pembelajaran anak.
6. Isi berhubungan erat dengan *Developmental Aproriate Practice* (DAP) dan tugas yang sesuai dengan seluruh aspek perkembangan dalam periode waktu yang tertentu.
7. Informasi terkait tingkat masing-masing perkembangan anak yang disesuaikan dengan standar tingkap pencapaian perkembangan
8. Deskripsi dapat digambarkan secara jelas ketercapaian perkembangan anak.
9. Hasil perkembangan dan kemajuan anak memiliki validitas yang dapat dipertanggungjawabkan dan memiliki sifat konssisten.

Laporan perkembangan anak usia dini adalah bagian dari evaluasi penilaian sebagai sarana komunikasi antara lembaga pendidikan maupun guru, anak, dan orang tua. Oleh karena itu, pemberitaan perkembangan orang tua anak sangat penting dalam upaya membina dan memelihara hubungan antara Satuan PAUD, anak dan orang tua.

Asesmen tumbuh kembang anak dilakukan secara konsisten, berkelanjutan dan berkesinambungan agar mendapatkan hasil yang optimal. Oleh karena itu, harus ada pencatatan tingkat kemajuan setiap anak

untuk mengikuti perkembangan belajarnya. Mengingat Satuan PAUD dapat berjalan berkembang sangat pesat, maka setiap aspek dalam perkembangan anak perlu dirinci sesuai standar indikator STPPA dalam kurikulum disesuaikan dengan tahapan usia anak di Satuan PAUD.

Persiapan awal dalam proses asesmen pada anak usia dini yaitu menentukan Kompetensi Indikator (KI) dan Kompetensi Dasar (KD) sebagai standar dalam menentukan ketercapaian anak sesuai dengan tahapan usia anak, sementara pelaporan merupakan sasaran dan tujuan akhir dari proses asesmen anak usia dini. Standar Tingkat Pencapaian atau indikator merupakan gambaran sikap yang muncul dalam diri anak sesuai tingkatan tertentu. Deskripsi dari sikap dan respon anak tersebut dapat diamati secara rinci oleh seorang Guru yang kemudian dapat digambarkan secara menyeluruh dan lengkap. Kemajuan anak tersebut dapat ditampilkan secara actual dalam kehidupan sehari-hari.

Berdasarkan hasil asesmen dalam sebuah proes pembelajaran dapat diketahui bahwa sebagian anak dapat mencapai kemampuan standar dengan mudah namun ada beberapa anak yang mengalami kesulitan untuk mencapai sesuai standar perkembangan yang sudah ditentukan sehingga anak-anak tersebut membutuhkan waktu yang lebih lama daripada anak yang lainnya. Satuan PAUD diharapkan dapat memfasilitasi program-program tumbuh kembang anak dalam bentuk stimulasi kegiatan yang dapat meningkatkan pengetahuan dan keterampilannya.

Selain berbagai aspek perkembangan yang perlu diamati dan dikategorikan oleh pendidik, ada juga beberapa perilaku anak yang perlu dilihat.

1. Kemandirian anak dalam menyelesaikan tugasnya sesuai dengan tingkat usia anak termasuk dalam kemandirian memilih jenis permainan.
2. Tingkat perhatian yang dimiliki anak, misalnya dalam menyelesaikan tugas memiliki perhatian pada hal tertentu atau langsung berpindah pada fokus yang lain.

3. Motorik kasar secara kuantitas dan kualitas dalam berbagai aktivitas bermain anak.
4. Keterampilan anak dalam berkomunikasi baik secara verbal maupun non verbal serta sesuai tingkat usia anak.

Guru harus mengumpulkan data pada anak secara lengkap dan komprehensif kemudian menganalisis data yang berkaitan dengan aspek perkembangan anak. Guru dalam analisis sangat penting dalam memilih dan mengkategorikan fakta-fakta relevan yang ditemukan dari sebagian besar kegiatan yang dilakukan anak. Tahap analisis memungkinkan guru untuk membuat semacam penilaian tentang aspek perkembangan dan perilaku anak yang dijelaskan dalam berbagai bentuk seperti *running record,* anekdot dan cek list.

Proses analisis yang dijelaskan di sini disebut decoding. Dalam pemrograman, guru mencoba untuk menentukan informasi tentang perkembangan anak. Pendidik dapat memilih untuk menyandikan setiap hasil pengamatan setelah guru menyelesaikannya (metode as-you-g) atau guru dapat memprogram jika guru menyelesaikan satu set bahan observasi (metode *later-on*).

Ketika seorang pendidik ingin mengidentifikasi informasi perkembangan tentang proses pengkodean, pendidik perlu membuat sistem untuk mengekstrak data. Metode mudah dikembangkan oleh Linberg dan Swedlow (1976 dalam Nasution 1999). Dengan cara ini, lima perilaku atau sikap dapat diidentifikasi dan semua tindakan diberi kode sebagai berikut:

1. Pertumbuhan fisik meliputi gambaran anak, ciri-ciri umum aktivitas, koordinasi otot besar dan kecil, pola makan, ganti baju, kebiasaan toilet, dan sikap/perilaku istirahat anak.
2. Adaptasi sosial, termasuk sikap anak terhadap anak lain. Misalnya, kemampuan seorang anak untuk membimbing dan mengikuti aturan teman istimewa. Kemampuan anak dalam aspek prososial seperti berbagi, berkolaborasi, dan bermain secara bergantian, sikap anak terhadap orang dewasa, orang tua, guru, dan tamu.

3. Perkembangan mental meliputi kesinambungan dan perhatian; penalaran dan pemecahan masalah; pemahaman anak terhadap tema/konsep yang diberikan; ingatan; imajinasi; kemampuan mengungkapkan bahasa dan kosa kata, kebutuhan dan gagasan.
4. Perkembangan fisik, meliputi deskripsi anak, karakteristik aktivitas umum, koordinasi ukuran dan otot, pola makan, berpakaian, kebiasaan toilet, dan sikap/perilaku anak saat istirahat.
5. Penyesuaian sosial, termasuk sikap anak terhadap anak lain. Misalnya, kemampuan memimpin dan menaati aturan teman istimewa yang dimiliki anak; kemampuan prososial anak dalam berbagi, bekerja sama, dan bergiliran dalam bermain, dan sikap anak terhadap orang dewasa, orang tua, guru, tamu. , dll.
6. Perkembangan psikologis, termasuk ketekunan dan rentang perhatian; penalaran dan pemecahan masalah; pemahaman anak tentang topik/konsep tertentu; memori; imajinasi; bahasa dan kosa kata, kemampuan untuk mengekspresikan kebutuhan dan ide.
7. Perkembangan mental meliputi kesinambungan dan perhatian; penalaran dan pemecahan masalah; pemahaman anak terhadap tema/konsep yang diberikan; ingatan; imajinasi; kemampuan mengungkapkan bahasa dan kosa kata, kebutuhan dan gagasan.
8. Perkembangan emosi dan sosial, termasuk perubahan kemampuan mengendalikan emosi dan adaptasi terhadap situasi baru. Bagaimana anak mengekspresikan kemarahan, ketakutan, kasih sayang, kegembiraan, kegembiraan, spontanitas, disiplin dan reaksi terhadap aturan yang diberikan.
9. Manfaat termasuk kegiatan prioritas; mainan favorit; ide yang diungkapkan dalam permainan. Ketertarikan pada cerita dan buku; penggunaan bahan seni; mencari musik; pengalaman dalam sains dan bidang lainnya.

Penilaian yang tertuang dalam laporan dilakukan secara konsisten, sistematis, terprogram dan berkesinambungan, berdasarkan catatan

harian, riwayat kesehatan, dan hasil perkembangan anak pada berbagai tingkatan. Laporan evaluasi dijalankan setiap minggu. Bisa juga bulanan, setiap 3 bulan (3 semester), atau setiap 6 bulan (semester), tergantung tahap perkembangan anak. Semakin dini anak, semakin pendek jarak evaluasi.

Dalam menulis laporan, pendidik perlu mempertimbangkan bakat, tenaga, waktu, dan kemampuan lainnya. Oleh karena itu, pendidik dapat memutuskan jenis laporan apa yang akan dihasilkan. Namun, pendidik sering diharapkan untuk menghasilkan laporan yang lebih komprehensif, bersama dengan peringatan kompetensi. Berikut adalah contoh laporan hasil evaluasi perkembangan anak:

Tabel 8.1. Laporan hasil evaluasi perkembangan

Nama Anak	:	Kelompok Usia	: .....
Nomor Induk	:	Semester	: .....
		Tahun Pelajaran	: .....

No	Aspek Perkembangan
1.	**Moral dan Nilai-Nilai Agama** a. Sudah dapat mengikuti bacaan dan do'a sebelum belajar, walaupun belum lengkap. b. Sudah dapat mengikuti gerakan sholat. c. Hanya sekali-sekali menyebut beberapa contoh ciptaan Tuhan d. Selalu mengucapkan terimakasih setelah menerima sesuatu, tetapi terkadang masih perlu ditingkatkan. e. Selalu mengucapkan salam saat datang ke kelompok bermain.
2.	**Fisik/Motorik** a. Sudah dapat berjalan dan berlari dengan stabil. b. Dapat naik turun tangga tanpa berpegangan, tetapi belum menggunakan dua kaki secara bergantian. c. Dapat melompat dengan dua kaki sekaligus, tetapi masih kesulitan untuk melompat dengan satu kaki bergantian.

	d. Dapat menendang bola tetapi masih kesulitan untuk menangkap bola dengan jarak 1 meter.
3.	**Bahasa** a. Dapat menirukan suara benda jatuh dan suara beberapa jenis binatang. b. Dapat berbicara runtut dengan 4-5 suku kata. c. Dapat memahami dan melaksanakan dua perintah.
4.	**Kognitif** a. Mampu mengelompokkan benda sejenis. b. Mampu menyebutkan 4 bentuk geometri. c. Mampu membedakan ukuran benda-kecil dan panjang-pendek.
5.	**Sosial-emosi** a. Dapat menunjukkan ekspresi wajah sedih, senang, dan takut. b. Dapat berkonsentrasi mendengarkan cerita 3-4 menit. c. Sudah dapat antri minum dan ke toilet dengan tertib.
6.	**Tahap Main**
	Main Balok a. Sudah pada tahap 9; ruang tertutup tiga dimensi, dapat membuat atap pada bangunan, seperti kotak terbuka, menjadi ruang tertutup tiga dimensi.
	Melukis

Tabel 8.2. Informasi Pertumbuhan dan Kehadiran:

1.	**Berat Badan** Selalu naik tetapi mendekati garis kuning pada KMS.
2.	**Tinggi Badan** Bertambah secara normal
3.	Kehadiran Tidak Hadir: 5 hari

	Terlambat: 2 hari

1. Bisa diajak mengikuti kegiatan keagamaan sederhana, seperti: shalat, baca do'a pendek, dan menyebut nama Allah dengan tepat.
2. Perlu banyak diajak main Gerakan motoric kasar, seperti: berlari, melombat, dan menangkap bola.

Tanggal, Paraf, dan Nama Pendidik	Tanggal, Paraf, dan Nama Orang Tua

Daftar Pustaka

Ai Sulastri. (2014). *Pentingnya Pendidikan Anak Usia Dini di Indonesia*. Garut: tp.

Anita Yus. (2012). *Penilaian Perkembangan Belajar Anak Taman Kanak-kanak*. Jakarta: Kencana.

Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Artiles, A. J., Harry, B., Reschley, D. J., & Chin, P.C. (2002). Overidentification of students of color in special education: A critical overview. *Multicultural Perspectives*, 4(1), 3-10.

Asonitou, K., Koutsouki, D., Kourtessis, T., & Charitou, S. (2012). Motor and cognitive performance differences between children with and without developmental coordination disorder (DCD). *Research in Developmental Disabilities*, 33(4), 996–1005

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.

Bagnato, S. J. (1984). Team congruence in developmental diagnosis and intervention: Comparing clinical judgment and child performance measures. *School Psychology Review*, 13(1), 7-16

Bagnato, S. J., & Neisworth, J. T. (1985). Efficacy of interdisciplinary assessment and treatment for infants and preschoolers with

congenital and acquired brain injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 107-128

Baert, H., Beunens, L., & Dekeyser, L. (2002). Projectonderwijs: Sturen en begeleiden van leren en werken [Project-based education: Steering and guiding to learn and work]. Leuven: Acco.

Banks, S. R. (1997). Caregiver and professional perceptions of assessment practices and validity for American Indian/Alaska Native families. *Journal of American Indian Education*, 37(1), 16-44.

Baker, E.L. (1997). Model-based performance assessment. *Theory into Practice, 36,* 247- 254.

Bernstein, F. (1998). *Ludi publici. Untersuchungen zur Entstehung und Entwicklung der öffentli- chen Spiele im republikanischen Rom* . Stuttgart: Franz Steiner.

Blank, W. (1997). *Authentic instruction*. In WE. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)

Brewster, C., & Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved June 25, 2002, from http://www.nwrel.org/request/oct00/index.html

Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2005). *Brief infant-toddler social and emotional assessment (BITSEA) manual, version 2.0*. New Haven, CT: Yale University

Bedford, H., & Walton, S. (2013). *Measures of Child Development: A review*. Centre for Paediatric Epidemiology and Biostatistics, UCL Institute of Child Health

Bruininks, R. H. (1978). *Bruininks Oseretsky test of motor proficiency*. Circle Pines, MN: AGS Publishing

Budoff, M. (1987). *The validity of learning potential assessment*. In Lidz, C. S. (ed.), Dynamic assessment. New York, Guilford Press, pp. 52–81.

Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzial, M., & Palinscar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 369-398.

Biggs, J. (2003) *Teaching for quality learning at university* [2nd ed.]. Buckingham: Open University Press.

Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education, 18*, 529-549.

Bottoms, G., & Webb, L.D. (1998). *Connecting the curriculum to "real life." Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. (ERIC Document Reproduction Service No. ED434413)

Bloom, BS (1976). *Characteristics human and school learning*. New York: McGraw Hill.

Caillois, R. (2001). *Man, main dan games* . Champaign, IL: University of Illinois Press.

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review,* 26, 265-279.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Boston: Allyn & Bacon.

Chien, C.-W. (2007). *Using the Rasch model to validate the Peabody Developmental Motor Scales– second edition in infants and pre-school children*. Queensland, Australia: James Cook University.

Chow, S. M. K., Hsu, Y., Henderson, S. E., Barnett, A. L., & Lo, S. K. (2006). The movement ABC: A crosscultural comparison of preschool children from Hong Kong, Taiwan, and USA. Adapted *Physical Activity Quarterly*, 23(31), 31–48

Chin, J., Dukes, R., & Gamson, W. (2009). Penilaian dalam simulasi dan game: Sebuah tinjauan dari yang 40 tahun terakhir. *Simulasi dan Permainan, 40* (4), 553–568.

Chung, GKWK, & Baker, EL (2003). Sebuah studi eksplorasi untuk memeriksa kelayakan mengukur proses pemecahan masalah menggunakan antarmuka klik-tayang. *Journal of Technology, Learning and Assessment* , 2 (2), Diakses pada 27 November 2011, dari http://www.jtla.org .

Cicchetti, D. (1984). The emergence of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 1–7.

Claire, M., Marilyn, F. dan Susan E. 2010. *Early Childhood Curriculum: Planning, Assessment and Implementation.* New York: Cambridge University Press.

Clark, RJ. (1999). *Advocatingfor culturally congruent school reform: A call to action for Title IX Indian education programs & parent committees*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X. Retrieved June 25, 2002, from http://www.nwrac.org/congruent/index.html

Cools, W., Martelaer, K. De, Samaey, C., & Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science & Medicine*, 8(2), 154–168.

Committee for Economic Development. (1991). *The unfinished agenda: A new vision for child development and education*. New York: Author.

Cole, M. (1990). *Cognitive development and formal schooling: The evidence from crosscultural research*. In Moll, L. C. (ed.), Vygotsky and Education. Cambridge, England, Cambridge University Press, pp. 89–110.

Cup, E. H. C., Van Hartingsveldt, M. J., & Ab Oostendorp, R. (2005). Reliability and validity of the fine motor scale of the Peabody Developmental Motor Scales-2. *Occupational Therapy International*, 12(1), 1– 13.

Cyrus T. Lalompoh dan Kartini Ester Lalompoh. 2017. *Metode Pengembangan Moral dan Nilai-nilai Keagamaan Bagi Anak Usia Dini*, Jakarta: PT. Grasindo

Dariyo, A. 2007. *Psikologi Perkembangan Anak Tiga Tahun Pertama*. Bandung; PT Refika Aditama.

Deno, SL (1986). Evaluasi formatif program siswa individu: Peran baru untuk psikolog sekolah. *School Psychology Review*, 15, 358–374.

Dirx, R. (1981). *Das Buch vom Spiel. Das Spiel einst und jetzt* . Gelnhausen: Burckhardthaus. Dörner, D., Kreuzig, HW, Reither, F., & Stäudel, T. (1983). *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. [Lohhausen. Tentang menghadapi ketidakpastian dan kompleksitas]* . Bern: Huber.

Dierick, S., & Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation, 27*, 307-329.

Dickinson, KP, Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]*. Washington. DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756)

Dichtelmiller, M.L., & Ensler, L. (2004). Infant Toddler Assessment. *Young Children*, 30-33

Dummer, P., & Ifenthaler, D. (2005). Merencanakan dan menilai navigasi dalam lingkungan belajar yang berpusat pada model Mengapa peserta didik sering tidak tidak mengikuti dengan jalan meletakkan keluar untuk mereka. Di G. Chiazzese, M. Allegra, A. Chifari, & S. Ottaviano (Eds.), *Metode dan teknologi untuk pembelajaran* (hlm. 327–334). Southhampton, Inggris: WIT Press.

Denham, S. A., Lydick, S., Mitchell-Copeland, J., & Sawyer, K. (1996). *Social-emotional assessment for atypical infants and preschoolers*. In M. Lewis & M. E. Sullivan (Eds.), Emotional development in atypical children (pp. 227–271). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

Dori, Y. (2003). A framework for project-based assessment in science education. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 89-118). Dordrecht: Kluwer.

Eseryel, D., Ifenthaler, D., & Ge, X. (2011). Strategi penilaian alternatif untuk pemecahan masalah yang kompleks dalam lingkungan pembelajaran berbasis permainan. Dalam D. Ifenthaler, P. Kinshuk, D. Isaias, G. Sampson, & JM Spector (Eds.), *Berbagai perspektif tentang pemecahan masalah dan pembelajaran di era digital* (hlm. 159–178). New York: Springer.

Federasi Ilmuwan Amerika. (2005). *Puncak permainan pendidikan: Memanfaatkan kekuatan dari video game untuk belajar*. Washington, DC: Federasi Ilmuwan Amerika

Fewell, R., & Folio, R. (2000a). Peabody Developmental Motor Scales second edition: Examiner's manual. Texas: Shoal Creek Boulevard.

Freud, S. (1920). *Gesammelte Werke* (Vol.20). Frankfurt am Main: Fischer.

Feuerstein, R., Rand, Y., and Hoffman, M. B. (1979). The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device: Theory, Instruments, and Techniques. Baltimore, University Park Press.

Furman, W., & Bierman, K. L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. Developmental Psychology, 20, 925–933.

Fuchs, LS, & Deno, SL (1991). Perbedaan paradigmatik antara model pengukuran yang relevan secara instruksional. Kecuali Children, 57, 488–500.

Gamlin, P. (1989). Issues in dynamic assessment/instruction. The International Journal of Dynamic Assessment and Instruction 1: 13–25.

Galarneau, L., & Zibit, M. (2007). Game online untuk keterampilan aba d ke 21 . Dalam D. Gibson, C. Aldrich, & M. Prensky (Eds.), *Game dan simulasi dalam pembelajaran online: Kerangka penelitian dan pengembangan* (hlm. 59-88). Hershey, PA: Information Science Publishing, Inc.

Ganguin, S. (2010). *Computerspiele und lebenslanges Lernen. Eine Synthese von Gegensätzen* . Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gickling, EE, & Havertape, S. (1981). Penilaian Berbasis Kurikulum (CBA). Minneapolis, MN: Jaringan Pelatihan Layanan Psikologi Sekolah.

Gickling, EE, & Rosenfield, S. (1995). Praktik terbaik dalam penilaian berbasis kurikulum. Dalam A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Praktik Terbaik di Sekolah Psikologi III (hlm. 587–595). Washington, DC: Asosiasi Nasional Psikolog Sekolah

Gickling, EE (1977). Akademik dan sosial Controllin8 kinerja menggunakan sebuah instruksional pengirim an model yang. Progr0m • *I* the emosiolly hondi- copped : Pertimbangan administratif. Washing-ton, DC: Koordinasi Oifice dari Daerah Pusat Sumber / Timur Tengah Sumber Daya Regional Center. Gickling, EE (I979, April). Evaluasi kelas

Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches* (pp. 41- 53). Buckingham: Open University Press.

Guerin, G. R., & Maier, A. S. (1983). Informal assessment in education. Palo Alto, CA: Mayfield.

Gullo, D.F. 2005. *Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.

Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Riggs, N. (2001). The P(romoting) A(lternative) TH(inking) S(trategies) Curriculum: Theory and

research on neurocognitive and academic development. The CEIC Review, 10, 22–23, 26.

Gallahue, D. (1996). Developmental physical education for today's children. Dubuque, IA: Brown & Benchmark

Glantz, M. D., & Johnson, J. L. (Eds.). (1999). Resilience and development: Positive life adaptations. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Haenilah, E.Y. 2016. *Kurikulum dan Pembelajaran PAUD*. Yogyakarta: Media Akademi.

Hall, K. (1995). Co-assessment: participation of students with staff in the assessment process. A report of work in progress. *Paper presented at the 2nd European Electronic Conference on Assessment and Evaluation.*

Hargis, CH (1982). Mengajar reoding untuk anak-anak *cacat* . Denver: Love Publish'ng, t982. Seberapa Cocok Buku Teks? (i980). Komunikasi-cutinn Quorterly, 3, 2.

Haywood, H. C. (1992). Interactive assessment: A special issue. *Journal of Special Education* 26: 233–234.

Hessels, M. G. P. (1997). Low IQ but high learning potential: Why Zeyneb and Moussa do not belong in special education. *Educational and Child Psychology* 14: 121–136

Herman, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*.

Henderson, S. E., & Sugden, D. A. (1992). *The movement assessment battery for children*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219–233). Washington: American Psychological Association.

Hidayat, O.S. 2014. *Metode Pengembangan Moral dan Nilai-nilai Agama*. Jakarta: Universitas Terbuka.

Horton, C., & Bowman, B. T. (2002). Child assessment at the preprimary level: Expert opinion and state trends. Chicago: Erikson Institute.

Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: Sebuah studi tentang elemen permainan dalam budaya* . Boston, MA: Beacon. Ifenthaler, D. (2008). Solusi praktis untuk diagnosis model mental yang maju. Di D. Ifenthaler, P. Pirnay-Dummer, & JM Spector (Eds.), *Memahami model untuk pembelajaran dan instruksi. Esai untuk menghormati Norbert M. Seel* (hlm. 43–61). New York: Springer.

Hurlock, E.B. 1953. *Developmental Psychology*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.

Ifenthaler, D. (2009a). Umpan balik berbasis model untuk meningkatkan keahlian dan kinerja pakar. *Teknologi, Instruksi, Kognisi dan Pembelajaran, 7* (2), 83-101.

Ifenthaler, D. (2009b). Menggunakan sebuah kausal Model untuk yang desain dan pengembangan dari sebuah simulasi permainan untu k pendidikan guru. *Teknologi, Instruksi, Kognisi dan Pembelajaran, 6* (3), 193–212.

Ifenthaler, D. (2010). Menjembatani kesenjangan antara perbedaan ahli-pemula: Pendekatan umpan balik berbasis model. *Jurnal Penelitian Teknologi dalam Pendidikan, 43* (2), 103-117.

Ifenthaler, D. (2011). Umpan balik berbasis model yang cerdas. Membantu siswa untuk memantau kemajuan belajar individu mereka . Dalam S. Graf, F. Lin, Kinshuk, & R. McGreal (Eds.), *Sistem cerdas dan adaptif: Teknologi meningkatkan dukungan untuk pelajar dan guru* (hlm. 88-100). Hershey, PA: IGI Global.

Indrijati, H. 2016. *Psikologi Perkembangan dan Pendidikan Anak Usia Dini*. Jakarta: Kencana.

Johnson-Laird, PN (1989). Model mental. Dalam MI Posner (Ed.), *Yayasan ilmu kognitif* (pp. 469-499). Cambridge, MA: MIT Press.

John W Santrock. 2001, *Life Span Development*. Jilid I. Jakarta: Erlangga.

Karlin, M., & Viani, N. (2001). Project-based learning. Medford, OR: Jackson Education Service District. Retrieved July 9, 2002, from http://wwwjacksonesd.k12.orus/it/ws/pb1/

Katz, L.G. (1994). The project approach [ERIC digest]. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED368509)

Kambas, A., Venetsanou, F., Giannakidou, D., Fatouros, I., Avloniti, A., Chatzinikolaou, A., & Zimmer, R. (2012). The Motor-Proficiency-Test for children between 4 and 6 years of age (MOT 4-6): An investigation of its suitability in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1626–1632

Khadijah. (2016). *Pengembangan Kognitif Anak Usia Dini*, Medan: Perdana Publishing

Kant, I. (1803). *Über Pädagogik* . Königsberg: Lapangan Friedrich Theodor.

Keith Topping, Peer Assessment Between Students in Colleges and UniversitiesReview of Educational Research 68(3):249-276 1998

Keaten, J.A., & Richardson, E. M. (1993). *A field investigation of peer assessment as part of the student group grading process*. Paper presented at the Annual Meeting of the Western States Communication Association, Albuquerque, February 12-16, 1993.

Krogh, S.L. dan Morehouse, P. 2014. *The early childhood curriculum: inquiry learning through integration*. New York: Routledge.

Latif, M., dkk. 2013. *Orientasi Baru Pendidikan Anak Usia Dini Teori dan Aplikasi*. Jakarta: Kencana.

Lara Fridani. (2008). Evaluasi Perkembangan Anak Usia Dini. Jakarta: Universitas Terbuka. Martini Jamaris. (2006). Perkembangan dan Pengembangan Anak Usia Taman Kanak-kanak. Jakarta

Loh, DC (2006). Merancang penilaian game online sebagai "Jalur Informasi". Di D. Gibson, C. Aldrich, & M. Prensky (Eds.), *Game dan simulasi dalam pembelajaran online: Kerangka penelitian dan pengembangan* (pp. 323–348). Hershey, PA: Idea Group, Inc.

Margery H. Davis, Gominda G. Ponnamperuma, Portfolio Assessment, JVME 32(3) (2005) AAVMC

Maxim, G. (1993). The Young Children: Guiding Children From Infancy Through The Early Years. New York: Mc. Millan Publishing Co.

Mandor, J. (2004). Gameberbasis pembelajaran: Bagaimana untuk meny enangkan dan menginstruksikan pada para 21 abad. Educause Review, 39 (5), 50–66.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.

Martin, N., & Baker, A. (2000). *Linking work and learning tool hit*. Portland, OR: worksystems, inc., & Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

McAfee, O., & Leong, D. J. (2002). *Assessing and guiding young children's development and learning* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon

McLean, M. (1998, Spring). Assessing children for whom English is a second language. *Young Exceptional Children*, 1(3), 20–25

McLean, M. (2000, September). Conducting child assessments (CLAS Technical Report No. 2). Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Early Childhood Research Institute on Culturally and Linguistically Appropriate Services

Mishra, P., & Foster, A. (2007). Klaim permainan: Tinjauan komprehensif dan arahan untuk penelitian di masa mendatang. Dalam R. Carlsen, K. McFerrin, J. Harga, R. Weber, & DA Willis (Eds.), *Prosiding dari yang ke-18 International Conference of the Masyarakat untuk Information Techn ology & Guru Pendidikan* . San Antonio, TX: Asosiasi untuk Kemajuan Komputasi dalam Pendidikan (AACE).

Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1&2), 3-18.

Messier, W. F., Steven M. Glover, & Douglass F. Prawitt. (2014). Auditing & Assurance Services: A Systematic Approach (Vol. 9). United States of America: McGraw - Hill Education.

Morrison, G.S. 2012. *Dasar-Dasar Pendidikan Anak Usia Dini*. Terj. Susi Romadhona dan Apri Widiastuti. Jakarta: Indeks

Moursund, D., Bielefeldt, T., & Underwood, S. (1997). Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education. Retrieved July 10, 2002, from http: / /wwwiste.org /research /roadahead /pbl.html

Nadelson, L. (2000). Discourse: Integrating problem solving and project-based learning in high school mathematics. Northwest Teacher, 1(1), 20. Retrieved July 10, 2002, from http://www.nwrel.org/msec/nwteacher/spring2000/ textonly/discourse.html

Neisworth, J., & Bagnato, S. (1996). Assessment. In S. Odom & M. McLean (Eds.), Early intervention/early childhood special education: Recommended practices. Austin, TX: Pro-Ed

Nutbrown, C. 2006. *Key Concepts in Early Childhood Education & Care*. London: Sage.

O'Malley., J., & Pierce., Lorraine., Vadez. 1993. AuthentIc Assessment for English Language Learners Practical Approachers for Teachers. USA: Adison-Wesley.

O'Neil, H. F., Chuang, S.-H., & Chung, G. (2003). Masalah dalam penilaian berbasis komputer dari pemecahan masalah kolaboratif. *Penilaian dalam Pendidikan: Asas, Kebijakan & Praktik, 10* (3), 361–373.

Parmentier, M. (2004). Omongan. Dalam D. Benner & J. Oelkers (Eds.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (hlm. 929–945). Weinheim: Beltz

Pellegrino, JW, Chudowsky, N., & Glaser, R. (Eds.). (2003). *Mengetahui apa yang siswa ketahui. The secience dan desain penilaian pendidikan* . Washington, DC: National Academy Press.

Piaget, J. (1975). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion oleh Kinde* . Stuttgart: Klett-Cotta.

Prensky, M. (2001). *Pembelajaran berbasis game digital* . New York: McGraw-Hill.

Parker, J.G, & Gottman, J. M. (1989). Perkembangan sosial dan emosional dalam konteks relasional: Interaksi persahabatan sejak usia dini hingga remaja. Dalam T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), Hubungan teman sebaya dalam perkembangan anak (hlm. 95–131). New York: Wiley.

Prastiti, W.D. 2008. *Psikologi Anak Usia Dini*. Jakarta: Indeks.

Raver, C. C., & Zigler, E. F. (2004). Another step back? Assessing readiness in Head Start. Young Children, 59(58–63), X.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 15, 147–166.

Reese, D. D., & Tabachnick, B. G. (2010). The moment of learning: Kua ntitatif analisis dari meneladankan gameplay PLAR mendukung CyGaMEs pendekatan untuk penilaian tertanam. Makalah dipresentasikan di Society for Research on Educational Effectiveness, Washington, DC

Rogoff, B., and Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? American Psychologist 50: 859–877.

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford University

Sandford, R., & Williamson, B. (2005). *Permainan dan belajar: Sebuah buku pegangan dari futurelab* . Bristol, Inggris: Futurelab.

Sabine Dierick, New Lines in Edumetrics: New Forms of Assessment Lead to NewAssessment Criteria**,** *Studies In Educational Evaluation* 27(4) 2001

Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). "But is it fair?" An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation, 23* (4), 349-371.

Santrock, J.W. 2002. *Perkembangan Anak*. Jilid I. Jakarta: Erlangga.

Scheuerl, H. (1988). *Zwanglose Selbstbildung im Spiel*. Entwicklungsförderung im Spiel?

Spielmittel, 2 (88), 8–12.

Schrader, P. G., & McCreery, M. (2008). The akuisisi dari keterampilan dan keahlian di besar-besaran pemain multi game online. *Penelitian dan Pengembangan Teknologi Pendidikan, 56* , 557–574.

Segers, M. (1996). Assessment in a problem-based economics curriculum. In M. Birenbaum & F. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 201-226). Boston, Dordrecht and London: Kluwer.

Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education, 26* (3), 327-343.

Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (Eds.) (2003). *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards* (Vol. 1). Dordrecht, Boston and London: Kluwer.

Shaffer, DW (2006). *Bagaimana permainan komputer membantu anak-anak belajar?* New York: Palgrave Macmillan.

Shute, V. J., & Spector, J. M. (2010). Penilaian siluman di dunia virtual . Diakses 27 November 2011, dari http://www.adlnet.gov/Technologies/Evaluation/Library/AdditionalResources/ LETSI White Papers / Shute-Stealth Assessment in Virtual Worlds.pdf .

Spector, J. M., & Koszalka, T. A. (2004). The MENDALAM metodologi untuk menilai pembelajaran di domain kompleks (fi laporan akhir kepada Science Foundation evaluatif Riset Nasional dan Evaluasi Kapasitas). Syracuse, NY: Universitas Syracuse

Squires, J., & Bricker, D. (2007). *An activity-based approach to developing young children's social emotional competence.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Sommervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self-, peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 18,* 221-233.

Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1998). Creating a learning environment by using self-, peer-, and co-Assessment. *Learning Environments Research, 1,* 293-319.

Squires, J., Bricker, D., Twombly, L. (2002). *The Ages & Stages Questionnaires: A parentcompleted, child-monitoring system for social-emotional behaviors*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Squires, J. (1996). Parent completed developmental interviews: A low cost strategy for child-find and screening. *Infants and Young Children*, 9(1), 16-28.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford.

Sesma, A., Mannes, M., & Scales, P. C. (2005). *Positive adaptation, resilience, and the developmental asset framework*. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 281–296). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum

Sujiono, Y.N. 2013. *Konsep Dasar Pendidikan Anak Usia Dini*. Jakarta: Indeks.

Suyadi, & Dahlia. (2014). *Implementasi dan Inovasi Kurikulum PAUD 2013*. Yogyakarta: Remaja Rosdakarya.

Thomas, J.W. (1998). *Project based learning overview*. Novato, CA: Buck Institute for Education. Retrieved July 10. 2002, from http: / /wwwbie.org /pbl /overview /index.html

Tzuriel, D. (1989a). Dynamic assessment of learning potential in cognitive education programs. The Thinking Teacher 5: 1–4.

Undang-undang Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia No 137, Tahun 2014, Tentang Standart Nasional Pendidikan Anak Usia Dini

Venetsanou, F., Kambas, A., Aggelousis, N., Fatouros, I., & Taxildaris, K. (2009). *Motor assessment of preschool aged children: A preliminary investigation of the validity of the Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency*-Short form. Human Movement Science, 28(4), 543–550

Wah, JP (2003). *Video game apa yang harus kita pelajari tentang pembelajaran dan literasi* . New York: Palgrave-Macmillan.

Wagner, W., & Wagner, SU (1985). Mempresentasikan pertanyaan, memproses tanggapan, dan memberikan umpan balik di CAI. *Jurnal Pengembangan Instruksional, 8* (4), 2-8.

Walsh, D. (2002). *Kekerasan video game dan kebijakan publik* . Diakses 27 O ktober 2011, dari http: // www.soc.iastate.edu/sapp/videogames2.pdf .

Wilkinson TJ, Challis M, Hobma SO, Newble DI, Parboosingh JT, Sibbald RG, Wakeford R. *The use of portfolios for assessment of the competence and performance of doctors in practice*. Med Educ 36:918–824, 2002.

Willett, J. B. (1988). Pertanyaan dan jawaban di dalam pengukuran dari perubahan. *Review of Research in Education, 15* , 345–422.

Zucker, R. A., Wong, M. W., Puttler, L. I., & Fitzgerald, H. E. (2003). *Resilience and vulnerability among sons of alcoholics: Relationship to developmental outcomes between early childhood and adolescence*. In S. S. Luthar (Ed.), Resilience and vulnerability: *Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 76–103). New York: Cambridge.

Zurqoni. (2013). *Menakar Akhlak Siswa: Konsep dan Strategi Penilaian Akhlak Mulia Siswa*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.

Zulkifli, N. (2019). Dominant Factors Affecting the Development of Religious Values and Morals of Early Childhood in Childhood Early Education rofile of Superior High School Students' Higher Order Thinking Skills on Stoichiometry Topic. *Journal of Educational Sciences*, 3(2), 184-194.

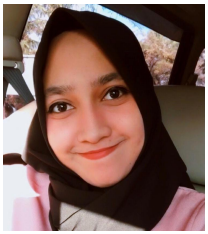
Biodata Penulis

Sigit Purnama, lahir di Gunungkidul, pada tanggal 31 Januari 1980. Menyelesaikan Doktor Program Studi Teknologi Pembelajaran, Program Pascasarjana Universitas Negeri Malang, tahun 2014. Sejak 2008 menjadi dosen tetap di Program Studi Pendidikan Islam Anak Usia Dini (S1) dan Dosen Tidak tetap di Program Magister (S2), Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta. Adapun bidang keahlian yang ditekuni dan matakuliah yang diampu, antara lain: Teknologi Pembelajaran, Pengembangan Kurikulum Pendidikan Anak Usia Dini, Perencanaan Pembelajaran Anak Usia Dini, Sumber dan Media Pembelajaran, dan Evaluasi Pembelajaran. Beberapa buku artikel hasil penelitian telah dipublikasikan dalam prosiding dan jurnal-jurnal ilmiah yang bereputasi, antara lain: Pengembangan Alat Permainan Edukatif Anak Usia Dini, Rosdakarya, Bandung (2019), *Abdullah Nashih 'Ulwan's Technological Contribution toward the Devel-opment of Islamic Early Childhood Education*, dalam Jurnal Pendidikan Islam, 7 (1), 2018; *Elements of Child-Friendly Environment: The Effort to Provide an Anti-Violence Learning Environment*, dalam Indonesian Jour-nal of Islamic Early Childhood Education 1 (1), 2016; Elemen Warna da-lam Pengembangan Multimedia Pembelajaran, dalam Jurnal Pendidikan Agama Islam, 2010. Korenpondensi dengan penulis dapat dilakukan melalui email: sigit.purnama@uin-suka.ac.id.

Maulidya Ulfah, lahir di Yogyakarta pada 3 Desember 1984. Tugas sebagai Dosen Tetap Program Studi Pendidikan Islam Anak Usia Dini (PIAUD), FITK IAIN Syekh Nurjati Cirebon. Pengalamannya sebagai Tim Penyusun Modul Implementasi Regulasi Pembelajaran RA, Direktorat KSKK Madrasah, Kementerian Agama (2021), Asesor BAN PAUD dan PNF Jawa Barat. Pengalamannya pernah sebagai Ketua Program Sarjana Kependidikan Guru dalam Jabatan (PSKGJ) PGPAUD IKIP Veteran Semarang. Karya ilmiah yang telah dihasilkan, antara lain: Buku Konsep Dasar PAUD (2017), Buku Bermain dan Permainan (2013), Buku Pembelajaran Sains dan Matematika AUD (2014), Buku Digital Parenting (2020). Artikel di tahun 2021 diantaranya berjudul Tontonan anak di Televisi: Paradoks dan Kontestasi Nilai Tontonan Anak di Media Televisi Nasional (Jurnal Obsesi), Implementasi Layanan Kesehatan, Gizi, Dan Perawatan Dalam Menanamkan Disiplin Hidup Sehat (Jurnal Thufula), Artikel *Augmented Reality in Education in Era 4.0* (ICONEBS), Artikel *Does digital literacy influence students' online risk? Evidence from Covid-19* (Heliyon), lebih lengkap karya akademiknya di link https://s.id/karyabundaulfah. Komunikasi langsung dapat melalui email ulfah.003@gmail.com atau Instagram maulidya_ulfah.

Errifa Susilo (errifas@yahoo.com) lahir di Trenggalek, pada tanggal 12 Mei 1983. Lulusan Sarjana dari Pendidikan Bahasa Jerman Universitas Negeri Yogyakarta, dan Magister PAUD Universitas Negeri Jakarta. Saat ini, menjadi sebagai Dosen Tetap di IAIN Tulungagung, tepatnya di Program Studi Pendidikan Islam Anak Usia Dini (PIAUD). Sebelumnya pernah mengajar di Universitas Negeri Malang, dan pada tahun 2012 sebagai Sekretaris Prodi PG PAUD di Universitas Kanjuruhan Malang. Selain dosen, saat ini juga sebagai Asesor Aktif BAN PAUD dan PNF Provinsi Jawa Timur. Di

Tulungagung, selain sebagai Dosen, juga pernah sebagai pemateri seminar atau workshop di beberapa lembaga PAUD di Tulungagung.



Mutmainnah merupakan anak pertama dari empat bersaudara. Sebagai anak pertama banyak hal yang ingin ia capai diusia mudanya. Lahir di Bandung pada tanggal 30 Desember 1994, bertepatan dengan wisuda magister ayah kandungnya di universitas padjajaran, Bandung. Menyelesaikan Pendidikan S1 di Universitas Syiah Kuala Banda Aceh pada tahun 2017, lalu melanjutkan S2 di UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta pada tahun 2018, menempuh S2 di Yogyakarta membuatnya sangat tertarik untuk menulis buku dan artikel, buku ini merupakan buku ketiga yang ditulis olehnya, Adapun beberapa buku yang telah ditulis, di antaranya *Pedoman Kurikulum Hafidz dan Hafidzah, dan Pengembangan Kreatifitas Anak Usia dini*. Sejak tahun 2020 menjadi dosen tetap pada prodi PG-PAUD di kampus STKIP Bina Bangsa Getsempena Banda Aceh.

Rizka Amalia, Lulus S1 di Program Pendidikan Bahasa Inggris Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan STAIN Malikusalleh tahun 2015, lulus S2 di Program Magister Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan Prodi Pendidikan Islam Anak Usia Dini UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta tahun 2018. Saat ini adalah dosen Program Studi Pendidikan Islam Anak Usia Dini IAIN Lhokseumawe, pengelola Taman Kanak- Kanak Cahaya Bunda Desa Banda Masen. Aktif menulis artikel dan menjadi editor di berbagai jurnal ilmiah pendidikan anak usia dini, juga menjadi narasumber dalam beberapa seminar parenting. Pernah tampil sebagai pembicara di *Annual International Conference Islamic Studies* tahun 2019. Beberapa karyanya; *Buku Filsafat Ilmu Pendidikan Anak Usia Dini* (2017), *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Anak Usia Dini Di Indonesia* (2018). Saat ini sedang melanjutkan pendidikan S3 pada Program Doktor

Studi Islam Kosentrasi Pendidikan Anak Usia Dini Islam Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.

PENGURUS WILAYAH

LEMBAGA PENDIDIKAN MA'ARIF NAHDLATUL ULAMA

DAERAH ISTIMEWA YOGYAKARTA

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN KALIJOGO
YOGYAKARTA – INDONESIA

ASESMEN PERKEMBANGAN ANAK USIA DINI

Asesmen adalah proses untuk memperoleh data dalam bentuk apapun yang menjadi dasar pengambilan keputusan tentang hasil belajar anak. Secara sederhana, asesmen adalah sebuah proses baik dengan pengukuran maupun tidak, yang mana proses ini bertujuan untuk mendapatkan informasi tentang karakteristik anak dengan mengacu pada aturan tertentu.

Anak-anak usia 0-6 tahun memiliki daya serap otak yang berada pada titik optimal, sehingga masa-masa usia dini disebut juga dengan usia emas atau *golden ages*. Implementasi asesmen yang tepat dalam satuan PAUD akan membantu mengoptimalkan perkembangan enam aspek perkembangan anak, yaitu: nilai agama dan moral, fisik motorik, kognitif, sosial emosional, bahasa dan seni.

Buku ini dapat menjadi panduan bagi para guru, mahasiswa, dan praktisi PAUD dalam memenuhi kebutuhan untuk memperkaya wawasan terkait asesmen formal, asesmen informal, strategi asesmen dan pelaporan asesmen perkembangan anak.

Selamat membaca!

ISBN 978-623-98144-6-5

9 786239 814465

CV. MULTIARTHA JATMIKA

Email: multiartha.jatmika@gmail.com